



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JESSICA MAIANA RIBEIRO DOS SANTOS

**GESTOS DE LEITURA SOBRE A MULHER EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Amargosa
2016

JÉSSICA MAIANA RIBEIRO DOS SANTOS

**GESTOS DE LEITURA SOBRE A MULHER EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada ao Colegiado de Graduação em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Libras.

Orientador: Prof. Me. Adielson Ramos de Cristo.

Amargosa

2016

JÉSSICA MAIANA RIBEIRO DOS SANTOS


**GESTOS DE LEITURA SOBRE A MULHER EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Graduada ao curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/Libras, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada 04 de agosto de 2016.

Banca examinadora

Adielson Ramos de Cristo – Orientador

 _____

Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Fernanda Maria Almeida dos Santos  _____

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Marília Roberta da Silva Leite  _____

Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dedico este trabalho a Deus, o Autor e Consumador de minha vida, e aos meus pais Jeconias e Vera Lúcia, que sempre acreditaram, lutaram e, muitas vezes, desistiram de seus sonhos para realizar os meus.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que me permitiu chegar até aqui e por ter cuidado de mim ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como universitária. Ao meu Deus, minha eterna gratidão. Sem Ele eu não teria chegado até aqui.

A estas pessoas estorno aqui meus sinceros agradecimentos; À Prof^a. Dra. Priscila Dornelles, pelos esclarecimentos, sugestões, orientações e direcionamentos em projetos de pesquisas, seus ensinamentos contribuíram grandemente para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof^o. Ms. Adielson Ramos de Cristo, meu orientador, por ter cooperado de maneira paciente e encantadora, pelo compartilhar de conhecimentos e pela confiança em mim dispensada desde o início dessa parceria.

Aos demais docentes da UFRB, pela dedicação e ensinamentos compartilhados. Aos colegas de turma, que compartilharam alegrias, angústias, conhecimentos, ideias, nos diversos períodos de aulas, em especial, Silvia e Márcia, que possuem um espaço de ternura e carinho no meu coração.

À Emanoela (Manu), pela amizade, fruto de longos anos de parceria e fidelidade nas diversas etapas da minha vida, pelo carinho, pelas palavras de fé e persistência nos momentos difíceis desta caminhada e, principalmente, a seus pais Tio Néó e Tia Ana, que me acolheram como filha nessa trajetória. Meu muito obrigada por toda atenção, cuidado e carinho.

À Prof.^a Dr Fernanda Maria (Nanda) pela presença marcante em minha vida acadêmica/pessoal e por sempre estar ao meu lado com imenso cuidado e carinho me aconselhando e ajudando no que fosse necessário.

À minha amiga Maurina, pelo convívio, carinho, incentivo e atenção e total apoio nessa etapa final.

Aos meus pais por todos os esforços para garantir meus estudos, por todo amor incondicional e pelos ensinamentos de vida, aos meus irmãos Jeferson e Jacson (em especial) pelos conselhos, por todo amor, cuidado, incentivo, apoio e por estar comigo nas horas mais precisas. Em especial agradeço, também, à minha avó Francisca e minhas tias: Jady, Mirian, Tatiana, primos e primas, que mesmo distantes se fizeram presentes ao longo

desta estadia, com mensagens de incentivo, carinho e apoio para que eu fosse até o fim com muita força e determinação.

Para compreender, o leitor deve se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem no texto. Esses processos, por sua vez, são função da historicidade, ou seja, da história do (s) sujeito (s) e do (s) sentidos (s) do texto enquanto discurso

(ORLANDI, 1942, p. 56).

RESUMO

O presente trabalho busca refletir acerca dos efeitos de sentido sobre o feminino nos processos de leitura, propostos pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, a partir da análise de textos verbais e não verbais, embasado nos estudos da Análise de Discurso, especialmente nos trabalhos de Eni Orlandi. O corpus deste trabalho constitui-se do Livro Didático de 6º Ano da coleção Jornadas.Port de 6º e 9º anos, da Editora Saraiva. Para isso, como proposta metodológica, foram realizados gestos de leitura e de interpretação, a fim de compreender como esse material didático promove os modos de se conceber a imagem do gênero feminino. Com tais características, os livros assumem discursos que moldam os sujeitos, constituindo sentidos sobre os modos de se viver as feminilidades tanto dentro, quanto fora do contexto escolar. Neste seguimento, instituição escolar é responsável pela educação dos sujeitos e potente na constituição dos mesmos, estabelecendo padrões de comportamento para meninos, para meninas ou entre meninos e meninas no âmbito educacional. Logo, educa-os para que incorporem e assumam algumas referências postas para os gêneros veiculadas na escola de forma cotidiana e atribuídas socialmente de maneira diferenciada. É considerando a potência do caráter educativo escolar, que posiciono as práticas pedagógicas como influenciadoras nas nomeações dos gêneros quando estes exibem certas características opostas às normas e simbologias impostas no espaço escolar.

Palavras-chave: Livro Didático; gênero; Análise de Discurso; feminino.

LISTA DE FIGURAS

6º ANO

Figura 1 – Ilustração, Reflexão sobre a língua, Unidade 1, Leitura 1.....	42
Figura 2 – Ilustração, Revisores do cotidiano 2, Unidade 2, Leitura 2.....	45
Figura 3 – Ilustração, Ativando habilidades, Unidade 1, Leitura 2.....	46
Figura 4 – Ilustração, Manual do professor, Ativando habilidades.....	47
Figura 5 – Ilustração, Reflexão sobre a língua, Unidade 3, Leitura 2.....	51
Figura 6 – Ilustração, Manual do professor, Reflexão sobre a língua.....	52
Figura 7 – Ilustração, Reflexão sobre a língua, Unidade 3, Leitura 2.....	53
Figura 8 – Ilustração, Campanha do Detran – Motorista legal é motorista consciente....	54

9º ANO

Figura 9 – Ilustração, Reflexão sobre a língua, Unidade 1, Leitura 1.....	57
Figura 10 – Ilustração, Unidade 5.....	59
Figura 11 – Ilustração, Unidade 5, Leitura 1.....	60
Figura 12 – Ilustração, Unidade 5, Leitura 1.....	60
Figura 13 – Ilustração, Unidade 5, Leitura 1.....	61

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

FD – Formação Discursiva

LD – Livro Didático

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	12
2- ANÁLISE DE DISCURSO.....	16
2.1 FORMAÇÃO DISCURSIVA.....	19
2.2 SUJEITO E IDEOLOGIA.....	21
2.3 ANÁLISE DE DISCURSO, LEITURA E INTERPRETAÇÃO.....	23
3- O LIVRO DIDÁTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO.....	26
3.1 O GÊNERO FEMININO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	30
4- ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	33
5- LIVRO DIDÁTICO: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO E POLÍTICO	40
5.1 A MULHER NO LD DE 6º ANO.....	40
5.2 A MULHER NO LD DE 9º ANO.....	56
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67

1- INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, uma sentença de estudos relativos às perspectivas de gênero tem apontado a importância das discussões a respeito desta temática no espaço escolar, atentando para produção das desigualdades nesse contexto. No entanto, ainda que seja notável a expansão dessa temática em alguns espaços tanto acadêmicos quanto educacionais, há existências de lacunas pelas quais devem ser preenchidas no processo de escolarização dos sujeitos.

É partindo deste ponto de vista, que o trabalho a ser apresentado dedica-se a uma leitura discursiva do Livro Didático de Língua Portuguesa de 6º e 9º anos. Para esse fim, levando em consideração a presença da temática das relações de gênero e sexualidade nas diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, a fim de *orientar os professores - educadores* no processo de ensino e aprendizagem, que foi feito um recorte a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais- Tema de Orientação Sexual, pois esta é uma discussão recorrente nos dias atuais em vários contextos, dentre eles, o educacional. Neste recorte, se pretende analisar o modo como esses materiais didáticos produz posições do gênero feminino, contribuindo para uma forma de representar a mulher dentro e fora do espaço escolar.

Nesse intuito, com o propósito de circunscrever o objeto de estudo, com base no referencial teórico adotado, questionamos como estes materiais são produzidos por discursos, os quais assumimos pensando a leitura e interpretação, a partir da perspectiva da Análise de Discurso em linha francesa, a qual detém-se a estudar a língua enquanto aquela que gera e produz sentidos. Isso significa compreender o discurso como mediador de ações organizadoras da realidade, exercendo, assim, um papel social constituidor nas instituições, na relação e formação dos sujeitos.

Pensar a leitura em seu caráter mais amplo, significa entendê-la como “atribuição de sentidos” (ORLANDI, 2012a). Sua linguagem, neste sentido, não diz respeito a um sistema de códigos apreendido de maneira mecânica e sistemática, pois partindo destes pressupostos passa a ser compreendida em uma perspectiva desprovida de criticidade e, conseqüentemente, limitada das possibilidades de produções de sentidos. Assim, ao tratar de leitura, faz-se necessário pensá-la em relação ao social, aos modos de relação,

resumidamente em um termo: historicidade. Essa historicidade, que neste sentido, permite a atribuição de sentidos ao texto.

Neste seguimento, nosso intuito é ir além do emprego em palavras, frases ou mesmo orações, não restringindo-se apenas a manifestação de um pensamento ou ideia. No que se refere a atribuição de sentidos possíveis das palavras e do texto, buscamos trabalhar, com o processo perifrástico, que impossibilita os sentidos possíveis no discurso reproduzindo, assim, os mesmos sentidos e, do mesmo modo, com o processo polissêmico, que proporciona a pluralidade de sentidos (ORLANDI 2012a).

É possível constatar que o gênero é organizador da história, das relações sociais e encontra-se presente nos discursos que perpassam o trabalho pedagógico escolar produzindo representações mais legítimas de feminino e masculino. É dessa forma, que por meio do livro didático, produções linguísticas constituem o sujeito feminino como criaturas delicadas, caprichosas, submissas, do lar, destinada ao espaço privado e, por outro lado, o masculino como provedor, chefe de casa e destinado a espaços públicos, contribuindo na fixação destes sentidos de feminilidade e masculinidade comumente atribuídos socialmente. Assim sendo, os livros didáticos utilizados na educação básica, também, contribuem para produção e reprodução de significados de gênero considerados naturais para o gênero masculino e feminino socialmente, uma vez que o trato dessas questões, na educação básica, só aparece de modo sucinto nos anos finais do processo de escolarização.

Desta maneira, portanto, a partir do reconhecimento deste contexto que, política e academicamente, considero fundamental a produção de pesquisas que ampliem nossos modos de conhecer como a escola educa para as relações de gênero. Do mesmo modo, nesta perspectiva de discurso, é importante considerar que os textos, imagens e enunciados difundidos nos livros somam nos conteúdos que estão sendo trabalhados e também ensinam sobre as posições sociais de gênero.

Conquanto, na elaboração deste estudo, percebe-se suma importância do conhecimento das representações de gênero produzidas e reproduzidas pelo livro didático de língua portuguesa, maiormente nos anos iniciais, posto que funciona como discursos pelos quais produz moldes e exemplos sobre a vida social que podem ou não ser seguidos nas ações do professor. Considerando as relações desiguais de gênero, torna-se fundamental

que os docentes realizem análises críticas do material pedagógico com o qual irão trabalhar, bem como por aqueles materiais orientados pelo Estado.

Sobre a justificativa deste estudo, a ideia para a realização do mesmo, surgiu a partir da minha vinculação como equipe executora do Projeto de Pesquisa intitulado “Gênero e Sexualidade na Educação Física escolar: Notas sobre o Vale do Jiquiriçá-BA”, no qual fui bolsista de Iniciação Científica durante o período de dois anos realizando pesquisas relacionadas às temáticas gênero e sexualidade na educação escolar. Este percurso me possibilitou um estudo mais apurado a respeito das relações de gênero, questões sociais e, sobretudo, proporcionou-me algumas reflexões dirigindo minha atenção, em especial, às representações construídas historicamente a respeito da mulher, e às concepções sociais sobre o feminino que acabam sendo naturalizadas através dos discursos.

A preferência do no objeto de estudo adotado, se deu pelo fato de que o livro didático é a principal ferramenta utilizada pelo professor em sala de aula e, por esse motivo, exerce um papel de grande relevância no contexto educacional. Além de que, tendo em vista sua abrangência e circularidade em todas as anos da educação básica e, também, ensino médio, sua constituição fornece conhecimentos e informações que propagam discursos carregados de sentidos, mas que aparecem sob aparência da neutralidade. (ORLANDI, 2011).

Neste sentido, ressalvo que pesquisas realizadas no âmbito acadêmico, em geral alicerçadas pelos estudos de gênero, mostram-nos a grande importância da implantação das discussões sobre relações de gênero em aula, visto que a inserção desta temática não faz parte de todos os cursos de Formação de Professores e currículos escolares. De tal modo, os estudos que aqui serão apresentados entram diretamente em diálogo com a atuação profissional na área de Letras, visto que, como atuante da área em nível escolar, geralmente, o trabalho com o livro didático é assumido como referência pedagógica no âmbito do ensino.

Este estudo está estruturado em cinco capítulos em que são apresentados desde a teoria desenvolvida para fundamentar nossa proposta de trabalho até a análise dos dados. Deste modo, no capítulo 1, *Análise de Discurso*, discorreremos sobre os postulados teóricos da Análise de Discurso propostas por Eni Orlandi no decorrer de suas produções e que são de fundamental importância para compreensão do processo de análise teórica-metodológica

no que diz respeito ao funcionamento discursivo. Serão expostos de maneira sucinta as especificidades em AD da formação discursiva, sujeito e ideologia, e, também, Análise de discurso, leitura e interpretação tendo como base perspectiva discursiva.

No capítulo 2, *O livro didático e o discurso pedagógico*, discutimos sobre o valor do livro didático enquanto principal ferramenta de trabalho do professor no contexto em sala de aula, bem como uma reflexão a cerca do discurso pedagógico por ele operacionalizado nos textos sejam eles verbais ou não verbais e, sobretudo, em suas atividades propostas. Por conseguinte, ainda neste capítulo, realizamos brevemente uma abordagem a respeito de como procedeu a construção das concepções de gênero, além de propormos discussão se como se dão as relações de desigualdades entre os gêneros veiculadas no contexto social, mas que perpassam o espaço educacional.

No capítulo 3, *Aspectos metodológicos*, nos dedicamos a descrever os caminhos percorridos para realização deste trabalho, assim como os critérios adotados para análise dos dados.

No capítulo 4, *Livro didático: instrumento pedagógico e político*, apresentamos a análise dos recortes utilizados, discutindo sobre que leitura(s) sobre a mulher os livros didáticos analisados nos possibilita, além de trazer como essa leitura é problematizada nos mesmos, fazendo relações com o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa –PCN a respeito da formação do leitor crítico e, também, o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual –PCN sobre as relações de gênero e a formação do professor com o olhar reflexivo sobre esta temática.

Nas considerações finais, trazemos algumas considerações e, ao mesmo tempo, reflexões a respeito do papel do livro didático no espaço escolar e suas implicações pedagógicas, levando em consideração leituras trazidas nestes materiais sobre a mulher, principalmente, no que diz respeito ao seu lugar social.

Posto isso, considera-se que é preciso lançar de lado as interpretações únicas e explícitas dos discursos como propõe (ORLANDI 2012b), posto que os sentidos não são evidentes. Estes discursos aparecem no plano do saber na forma educativa ao representar o gênero feminino através de desenhos figurativos em que são postas a representação da mulher. Ao observar o livro didático, meio pelo qual pode se explorar vários efeitos e sentidos que os discursos provocam, verifica-se que estas desigualdades ainda são mantidas

e reafirmadas como discursos de valores e verdades, em uma sociedade com grandes espaços de dominação masculina. Logo, neste contexto, importante é que o professor não restrinja os gestos de leitura e interpretação dos educandos em uma perspectiva parafrástica, de repetição dos sentidos propostos pelo livro didático ou, até mesmo, em outros tipos de atividades, mas que percebam a existência da polissemia nos discursos.

2 - ANÁLISE DE DISCURSO

A análise de discurso (AD), campo do saber que se desenvolveu nos anos 60, tem como representante referencial o filósofo Michel Pêcheux e constitui-se no espaço de demandas resultantes da relação entre o tripé teórico Linguística, Marxismo e Psicanálise. Esse tripé, conforme Possenti (2011), pertence a uma ruptura, que instaurou uma nova problemática com o século XIX. A AD, neste seguimento, constitui-se como disciplina de entremeio. Esse adjetivo lhe é dado pelo fato de que não deriva completamente do tripé teórico referenciado acima, “a idéia de entremeio refere a espaços habitados simultaneamente, estabelecidos por relações contraditórias entre teorias.” (ORLANDI, 2002, p. 21). Deste modo, a AD retém atenção específica voltada ao discurso.

A vista disso, é feita uma reflexão acerca do funcionamento da linguagem como um acontecimento em que abarca língua, história, ideologia e sujeito em articulação do simbólico com o político. A língua, neste contexto, mesmo com sua estrutura fonológica, morfológica e sintática deve ser apreciada como aquela que só existe quando inserida na história. Implicada com o materialismo histórico, a AD leva-nos a compreender que o homem é produtor a história, mas que essa história não lhe é transparente.

Neste processo de articulação entre língua e história no processo de formação de sentidos tem-se a historicidade, responsável, de acordo com Orlandi (1994), por compreender como a matéria textual produz sentidos. “São, pois, os meandros do texto, o seu acontecimento como discurso, a sua mise-en-œuvre, como dizem os franceses, ou como podemos dizer, o trabalho dos sentidos nele, que chamamos historicidade” (ORLANDI, 1994, p. 113). O texto, que atua como uma unidade envolta de sentidos, nesta perspectiva, é o objeto linguístico-histórico que se constitui pela historicidade.

Para a AD, forma e conteúdo não se separam, portanto, o estudo na língua não se baseia apenas nela entendida enquanto estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento, o qual permite-nos compreender o funcionamento do texto e, principalmente, como o mesmo produz sentidos. A união entre estrutura e acontecimento é resultante da forma material, a

qual “é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. ” (ORLANDI, 2013, p. 19). Herdeira das três áreas do conhecimento referenciadas, a AD define um objeto específico de estudo, a propósito do qual evidencia, ao mesmo tempo, certo deslocamento em relação à triade: trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos.

A análise de discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso. (ORLANDI, 2013, p. 20).

O discurso não faz referência apenas à transmissão de informações. Na verdade, a língua não faz referência a um código nem a separação entre emissor e receptor através da sequência em que um fala e outro decodifica, não obstante, ao invés de pensarmos em mensagem, o proposto pela AD é pensar o discurso. Pensando dessa maneira é perceptível que não trata da transmissão de informações, mas do funcionamento da linguagem, que possibilita a relação entre sujeito e sentido afetados pela língua e pela história, assim, “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2013, p. 21).

Presente em todas as esferas de comunicação humana, o discurso tem uma natureza específica, a ideologia, a qual se manifesta nos textos e em qualquer objeto simbólico que significa e produz sentidos. Esses objetos simbólicos, podem ser uma imagem, música, pintura, textos e outros. Partindo disso, a AD direciona sua atenção para a historicidade do texto, procurando compreender como o mesmo produz sentidos. Trata-se, portanto, de compreendermos que mediante a qualquer objeto simbólico, somos levados a interpretar e entender que:

Para compreender, o leitor deve se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem no texto. Esses processos, por sua vez, são função da historicidade, ou seja, da história dos sujeitos e do(s) sentido(s) do texto enquanto discurso. (ORLANDI, 1992, p. 56).

Diante do que foi exposto, partimos dos pressupostos de que um texto pode ser atravessado por formações discursivas produtoras de efeitos diferentes. A formação discursiva, neste contexto, permite-nos compreender os sentidos presentes no discurso,

tendo em vista que as palavras por si só não possuem sentidos, elas se originam de formações discursivas que, por sua vez, concebem nos discursos as formações ideológicas. Assim, conforme Orlandi (1992, p. 60) “A AD está assim interessada no texto não como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto”.

Neste seguimento, nota-se que o interesse da AD não é o texto em si, mas o discurso, considerando que o funcionamento e o processo de significação do texto são concebidos por meio da discursividade. Isso posto, é de fundamental importância ressaltar que não existe sentido sem interpretação. Isso porque, por meio da interpretação que é possível compreender a relação entre sujeito e historicidade “determinada do sujeito com os sentidos, em um processo em que intervém o imaginário e que se desenvolve em determinadas relações sociais” (ORLANDI, 1992, p. 147).

AD não aceita que palavras, expressões ou estruturas sintáticas pudessem ter sido uma garantia de sentido, que a linguística histórica recuperaria. Nem que os autores de outros tempos pudessem ter sido tudo só o que queriam, bastando conhecê-los e a sua época para decifrar o sentido de um texto. (BENTES 2011, p. 359).

Em suma, em consonância com Bentes (2011), é importante entender que a AD constitui-se como uma teoria da leitura que rompe com a tradicional Análise de Conteúdo de estruturas sintáticas, anterior e oposta a AD, defensora de que os sentidos de um texto estão presentes nas informações contidas no mesmo. A AD, diferente da Análise de Conteúdo, pensa o texto em sua forma material, isto é, em relação com o social e ideológico. O social a que se refere a AD não diz respeito a traços sociológicos empíricos, como sexo, idade ou até mesmo profissão, mas às posições ideológicas ocupadas pelos sujeitos no jogo das relações sociais.

2.1 FORMAÇÃO DISCURSIVA

As palavras modificam seu sentido de acordo com o lugar de quem as utiliza e são espaços pelos quais o discurso e a ideologia articulam-se com relação às formações ideológicas em que essas posições se apresentam. Em AD a formação discursiva possui

papel fundamental, tendo em vista que nos permite compreender o processo de produção dos sentidos e sua relação com a ideologia.

No interior das formações discursivas sucedem vários choques ideológicos que compõem o enunciado. Partindo disso, Orlandi (2013, p. 43) nos ajuda a compreender que “a formação de discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada- ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada-determina o que pode e deve ser dito”.

Por si mesmas as palavras não possuem sentido, pois seus sentidos decorrem das FD em que se inscrevem. FD estas que simbolizam no discurso as formações ideológicas, eis aí o porquê de os sentidos serem continuamente determinados ideologicamente. Assim, as FD podem ser entendidas como agentes do que deve ou não ser dito nas mais variadas instâncias sócio-históricas, o que resulta em dizer que é pela FD que podemos entender o funcionamento discursivo, a presença de variáveis sentidos.

Para melhor esclarecer, Orlandi (2013) expõe que palavras iguais podem obter diferentes significações, uma vez que se inscrevem em FD diferentes e em condições de produções diferentes. Desse modo, partido dos pressupostos de que toda e qualquer palavra faz parte de um discurso, entende-se que os discursos além de não se constituírem independentemente uns dos outros, podem estar presentes ou abrigados na memória, neste sentido, “as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações” (ORLANDI, 2013, p. 43).

Tratar de interdiscurso em AD significa pensar na memória, a qual possui características próprias quando referida ao discurso. Neste sentido, o interdiscurso (a memória do dizer) diz respeito a algo já falado antes em outro lugar, independentemente. Isso significa afirmar uma objetividade material contraditória no interior do interdiscurso, por conta da existência de algo que já foi dito em outro lugar independente. Ocorre, neste processo, a relação com outros sentidos pelos quais se fazem presentes na memória. Orlandi (1994).

Diante do que foi exposto, Orlandi (2013) permite-nos compreender que os sentidos dependem das relações constituídas na formação discursiva. Concebida como heterogênea, a FD é marcada pela presença do outro, como mais uma vez afirma Orlandi (2013, p. 44),

“elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações”.

Ainda neste sentido, é importante pensar na metáfora com relação ao discurso, ao sentido e ao sujeito. Em AD, a metáfora não é entendida como figura de linguagem, mas é considerada “transferência” e, também, aquela que determina o modo como as palavras significam. Orlandi (2013). Nesta perspectiva, o sentido corresponde tanto a uma palavra, quanto a expressão ou suposição e é por meio da “transferência” que os elementos significantes passam a confrontar-se e, com isso, se revestem de sentido. Assim sendo, de acordo com Orlandi (2013, p. 44) “O sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formação de sinônimos) das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório”.

2.2 SUJEITO E IDEOLOGIA

Ao analisarmos o texto em uma perspectiva discursiva, podemos notar que nele existem possibilidades de sentidos. Com isso, cada texto diz respeito a variados gestos de interpretação, correspondentes a diferentes posições do sujeito. Esses gestos de interpretação, além de certificar a presença da ideologia manifestam-se a partir do momento em que se olha o texto para além de sua organização, ou seja, pensando-o em sua ordem significativa.

Dessa maneira, “não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-o diante da questão: O que isto quer dizer? ” (ORLANDI 2013, p. 45). Dito isso, podemos dizer que não é possível tratar de interpretação sem pensar na ideologia e no sujeito. Para a AD, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. A partir desses pressupostos, o sujeito é pensado não em termos de individualidade e/ou particularidade, mas sim em termos da posição ideológica que ocupa no discurso.

Para tratar do ideológico, faz-se necessário destacar que a ideologia constitui tanto o sujeito quanto sentido, o qual “não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são

produzidas” (ORLANDI 2013, p. 42). Neste sentido, para a AD as palavras não são transparentes, mas são dotadas de uma opacidade que é fruto do funcionamento ideológico.

A ideologia não se caracteriza por ocultar os sentidos da verdade, mesmo porque, conforme nos afirma Orlandi (2013) a realidade não é possível sem a presença da ideologia. Desse modo, portanto, o funcionamento da ideologia intervém como uma relação precisa do sujeito para com a língua e com a história. Assim sendo, “nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem juntamente” (ORLANDI, 2013, p. 48).

A evidência do sentido faz com que a palavra indique determinada coisa, apagando assim seu caráter material e fazendo ver como transparente o que se constitui pela relação material estabelecida no conjunto de formações discursivas que atuam como predominantes. Por isso é que se afirma que “[...] as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações”. (ORLANDI 2013, p. 46). Diante do exposto, o trabalho com AD é voltado para interpretação e, sobretudo, para historicidade do dizer. Isso porque o sujeito, para constituir-se e para produzir sentidos, é afetado pela língua e pela história. Em outros termos, “se ele não se submeter a história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.” (ORLANDI 2013, p. 49).

De acordo com Althusser (2004), por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado se trabalha a ideologia, materializando-a pelas práticas institucionais, que são: a escola, igreja, família, política e outras. Segundo o autor, independentemente de ser notada ou não, essa ideologia estará sempre atravessando as relações entre o homem e a sociedade. “A existência da ideologia é, portanto, material, porque as relações vividas, nela representadas, envolvem a participação individual em determinadas práticas e rituais no interior de aparelhos ideológicos concretos”. (ALTHUSSER, 2004, p. 25).

Neste seguimento, a materialização da ideologia ocorre através dos atos concretos. No processo de constituição dos sujeitos, a interpelação e o (re)conhecimento são fundamentais no funcionamento da ideologia. Dessa maneira, o (re)conhecimento acontece quando o sujeito, através de suas ações, se põe dentro de práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos. Assim, somente por intermédio do sujeito e no sujeito é possível a existência da ideologia

2.3 ANÁLISE DE DISCURSO, LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Trabalhar a leitura desde um viés discursivo é ponderar, de acordo com Orlandi (2011, p. 193), que “[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto”. Assim, o contato com essa percepção crítica de leitura nos permite compreender o texto quanto à funcionalidade dos elementos constitutivos que produzem a significação do discurso. O texto, nestes pressupostos, é uma unidade significativa pelo qual pode ser constituído por frase, palavra, imagem etc.

Neste sentido, é importante ressaltar que a palavra produz sentido pelo fato de que existe um discurso que envolve o social, o histórico, o ideológico e, sobretudo, sua relação social com o interdiscurso e lhe sustenta, no entanto, o texto é que significa. Portanto, nessa perspectiva, quando uma palavra significa é porque ela é um texto. Neste percurso, as diferentes possibilidades de leitura serão pensadas na perspectiva não-subjetiva da subjetividade, o que significa não pensá-la no enfoque da subjetividade pessoal do sujeito, ou seja, não através de sua própria particularidade, mas, sim, partindo do ponto de vista de que o sujeito é histórico, interpelado pela ideologia e se insere em uma formação discursiva determinada.

Pensar a leitura de um texto partindo de um único e exclusivo ponto de vista é o mesmo que considerar as mesmas definições para cada leitor resultando, conforme Indursky (2003), numa única *matriz de sentido*. Uma única concepção de valores e crenças resulta, também, em um único modo de leitura responsável pela “evidência de leitura”, a qual faz com que se pareça visível, óbvio e indiscutível o efeito de sentido produzido nessa perspectiva de leitura, “[...] o qual passa a ser considerado como “o” sentido” (INDURSKY, 2003, p. 191). No entanto, é partindo do ponto de vista da diversidade de formações discursivas que existem na formação social e, principalmente, da pluralidade de sujeitos sociais é que preponderamos aqui a existência das mais variadas leituras que sejam possíveis.

Por este ângulo de leitura, é cabível considerar o texto não como um puro e simples transmissor de informações, mas como unidade significativa, Orlandi (1994). Isto posto, tratar de leitura no espaço escolar é não ater-se a uma leitura técnica e imediatista com

interpretação específica de partes do texto proposta pelo material didático ou pelo professor sem proporcionar o pensamento crítico e reflexivo a respeito do que se encontra posto para os alunos.

Neste ponto de vista, o objetivo é, neste sentido, propor “ [...] a circulação de diferentes sentidos, tirando do professor a responsabilidade pela instituição de apenas um como “correto”, o peso da exigência de se ter sempre a palavra única e final” (HASHIGUTI, 2009, p. 21). Assim sendo, é de fundamental importância possibilitar movimentos de leitura que permita ao aluno compreender e interpretar de acordo com seus conhecimentos e vivências de mundo adquiridas no decorrer de sua existência como sujeito.

Isto posto, existem três noções a partir das quais se pode esclarecer os elementos que constituem as condições de produção do discurso: tipo, contexto e sujeito; leitura parafrástica e leitura polissêmica. A noção de tipo corresponde à relação com o funcionamento, considerando, de acordo com Orlandi (2011, p. 197), que este funcionamento é “a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”. O “determinado” referido aqui, por sua vez, corresponde não somente ao falante, mas a sua posição no discurso, principalmente, no que diz respeito, segundo Orlandi (2011), tanto a situações que são (objetivamente definíveis) em meio a formação social quanto as posições que são resultantes da representação dessas situações no discurso.

Esse tipo é resultante das estratégias de leitura que leva em conta sua relação com o funcionamento discursivo. Assim sendo, devemos observar que:

Pela relação entre processo e produto, consideramos que o tipo (produto) é funcionamento discursivo (processo) que se cristaliza historicamente, dada a dinâmica das condições de produção. Dessa forma, certas configurações se institucionalizam e se tornam típicas, constituindo, historicamente, *modelos* para o funcionamento de qualquer discurso. (ORLANDI, 2011, p. 198)

A noção de contexto e sujeito leva em consideração que a compreensão do texto como um todo e, sobretudo, a interpretação do ponto de vista e conhecimento de mundo do leitor. Para mais, conforme nos afirma Orlandi (2011), entra em questão a relação do texto

com o nível de experiência do leitor tanto no que se refere à linguagem, ao seu conhecimento de mundo e, sobretudo, a sua ideologia.

Além disso, a função de cada um dos níveis de sujeito, assim como a maneira com que se dá a dinâmica de sua inter-relação, varia de acordo com os diferentes tipos de discurso: num conto de fadas deve ser diferente da observada em uma dissertação científica; em um discurso lúdico, deve ser diferente da observada em um discurso polêmico, etc. (ORLANDI, 2011, p. 200).

Existem vários tipos de leitores, dentre eles o que possui experiências com a linguagem. Um leitor, com grau de escolaridade média consegue incluir em sua bagagem de condições de leitura a habilidade de distinção da forma formal, informal, sua relação com a compreensão gramatical, capacidade de análise linguística, etc. Entretanto, mediante a essas noções, é fundamental compreender que um texto não significa apreender as palavras e sentenças isoladamente, mas compreender e associá-lo em sua totalidade, ou seja, como unidade.

Conforme Orlandi (cf. 2011, p. 200) a leitura parafrástica e leitura polissêmica são determinadas pelos os diferentes níveis de sujeitos, assim como pelos diferentes tipos de discursos. Segundo a autora, a leitura parafrástica pode ser caracterizada pela reprodução do sentido dado no texto pelo autor. Já a leitura polissêmica se caracteriza pela atribuição de diversos sentidos no texto (cf. ORLANDI, 2011, p. 200). A leitura parafrástica diz a reprodução da fala do autor. Essa leitura, portanto, diz respeito a assimilação e reprodução dos sentidos propiciados pelo autor.

Diante do que foi exposto, com o intuito de apresentar os modos pelos quais o sujeito pode relacionar-se com a leitura, Orlandi (2013) expõe três vias para que o sujeito possa compreender os gestos do que ele chama de inteligível, interpretável e compreensível. O inteligível diz respeito a decodificação das palavras de acordo com o dicionário. Não há, portanto, lugar para construção de sentidos pelo sujeito-leitor, pois os sentidos já estão fixados nas palavras. O interpretável concerne à compreensão e decodificação da frase, estrutura interna, neste seguimento, irá designar a significação sem deixar espaços para outros sentidos. O compreensível, por sua vez, diz respeito a relação entre o texto e o que ele significa, levando em consideração o contexto situacional.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância que se evidencie o funcionamento dos elementos anteriormente citados na constituição da leitura, a fim de que formas de leituras mais adequadas se desenvolvam no processo de ensino. Deste jeito, seria trabalhado um nível mais avançado de leitura com os educandos. Não obstante, a prática de leitura que nos possibilita o trabalho com movimentos possíveis interpretações, permite-nos identificar as posições do sujeito, tendo em vista a efetivação de uma leitura historicamente determinada na materialidade textual em contato.

É fundamental ressaltar que os agentes escolares na escola não têm procurado meios que modifiquem as condições de leitura aos alunos, pois essas condições já são postas: ler, interpretar e reproduzir modelos. A vista disso, Orlandi (2012a) afirma que a leitura não deve restringir-se a um caráter puramente técnico. Afirma, também, que esse método, que é tecnicista, remete pensar a leitura apenas enquanto estratégias pedagógicas imediatistas de leitura. Isso significa uma leitura internacionalizada e com fins específicos. Esse mecanismo de leitura pode ser chamado de pedagogismo, o qual consiste em “acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo” (Orlandi, 2012a, p. 46).

Neste seguimento, é importante o professor entender que além de fornecer práticas de leitura é preciso propor, em alguns momentos, discussões com a finalidade de que eles entendam a funcionalidade do texto enquanto unidade significativa rodeada de sentidos. É dito isso, pelo fato de que é por meio da prática de leitura e interpretação com base em evidências, “[...] que os alunos se constituem “receptáculos de conhecimento”, ao mesmo tempo em que os professores e o livro didático passam a se constituir fontes do saber” (HASHIGUTI, 2009, p.25). Deste modo, é partindo disso que Orlandi (2013) nos ajuda a entender que o objeto simbólico produz sentidos e, sobretudo, que a matéria textual é investida de significância, portanto, esse aspecto deve ser posto a nossos educandos, pois, agindo dessa maneira, o aluno terá uma visão de leitura mais privilegiada e, maiormente, poderá colocar-se como sujeito crítico e reflexivo de sua leitura.

3- O LIVRO DIDÁTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO

Neste capítulo iremos problematizar a respeito do LD como principal instrumento didático-pedagógico em sala de aula, o qual vai além de ser um suporte para o trabalho do professor neste contexto. Ainda neste capítulo, abordamos brevemente como se deu a construção das relações de gênero, bem como o modo como a mulher é representada socialmente e as desigualdades existentes socialmente que adentram o contexto escolar. Essas questões, que são resultantes das construções ideológicas adquiridas socialmente.

Interessa-nos discutir sobre o discurso pedagógico, classificado por Orlandi como discurso pedagógico de tipo autoritário. Esse discurso se encontra constantemente no espaço escolar na relação entre professor e aluno e, também, no LD que, é o instrumento pedagógico legítimo para o trabalho em sala de aula. “ O discurso pedagógico predominante é aquele onde indica que o aluno deve ser levado a interpretar de um determinado modo, o qual será único para todos os sujeitos-leitores” (LIMA, 2015, p. 46). Desse modo, portanto, é neste sentido, que pretendemos discutir o modo como o LD analisado endossa, seguramente, os sentidos sobre a mulher no decorrer de suas páginas.

No proceder da história, o livro didático é apresentado como mediador do processo de ensino e aprendizagem, bem como um instrumento auxiliador no trabalho dos professores, configurando-se como base para o conhecimento e aporte metodológico para o ensino. Embora seja notável os avanços na sociedade atual, sobretudo, os tecnológicos, o LD permanece como o recurso mais utilizado por professores e alunos. Esse destaque lhe atribui fundamental importância no contexto de sala de aula. Assim, observa-se que, ao invés de exercer sua função de auxílio, o LD acaba ocupando, na maioria das vezes, um lugar central como objeto de apoio pedagógico do ensino.

É de se saber que todo e qualquer LD é produzido para um sujeito-leitor, que conforme nos afirma Orlandi (2012a), é um sujeito submetido as regras das instituições. Esse sujeito, em alguns casos, apenas irá resolver os exercícios propostos de acordo com as orientações impostas no LD sem desenvolver sua criticidade. Este aspecto nos mostra a restrição da reflexão e sobre a leitura por um caráter tecnicista, o que de acordo com

Orlandi (2012a, p. 46) “[...] conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas”. No entanto, sim, é importante ressaltar que é possível a existência de outros LD que não se restringem suas atividades cuja interpretação, além de ser única, é, também, tecnicista.

O fazer pedagógico, nesses pressupostos, visa o andamento dos resultados escolares, sem dar conta de aspectos fundamentais relacionados a um caráter sócio-histórico da língua(gem) e dos sentidos. O LD utilizado, em geral, tanto em casa para realização de tarefas quanto no em sala de aula, juntamente com os professores, também interfere na visão dos discentes sobre o que e como aprender através dos discursos nele distribuídos e, conseqüentemente, tidos como verdade. Assim sendo, na conjuntura desses elementos, no ensino de língua portuguesa o LD funciona, também, como condutor de posições ideológicas por meio da linguagem e, com isso, desempenha um papel de dizeres inquestionáveis na construção dos saberes. Desse modo, (SOUZA, 2011, p. 27 citado por LIMA 2015, p. 62) afirma:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

Diante disso, Lima (2015) aponta que o sujeito-aluno pode mostrar-se resistente aos sentidos já postos nos textos, imagens ou enunciados propostos pelo LD. No entanto, tal resistência só é possível a partir de uma leitura crítica e reflexiva, em que se assume uma postura de estranhamento, dando espaço para polissemia, ou seja, aos variados sentidos contrários a formação discursiva dominante no LD. Desse modo, portanto, “não interessa permanecer no interior de um único jogo que promova a identificação com um domínio específico de saber. O que aqui está em pauta é o confronto de diferentes sítios de significância”. (INDURSKY, 1998, p. 198).

De acordo com Orlandi (2012a), existe três tipos de discurso em funcionamento, são eles: autoritário, lúdico e polêmico. O discurso autoritário, tende para o lado da paráfrase, procura impor apenas um sentido, ou seja, o sentido não é aberto. O discurso polêmico, “apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase” (ORLANDI, 2012a, p. 32). Neste, pode haver possibilidade de mais de um sentido, no entanto, a polissemia é mais

controlada. O discurso lúdico, por sua vez, tem sua totalidade voltada para polissemia, preza, neste sentido, pela pluralidade de sentidos. Nesta conjuntura, como afirma Orlandi, (2012a, p. 67), “[...] o sujeito-leitor se apresenta como esse sujeito capaz da livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo que é um sujeito submetido as regras das instituições”.

O discurso pedagógico de acordo com (Hashiguti, 2009), é denominado como institucionalizado. Além disso, se enquadra no discurso autoritário tendo em vista que prioriza o controle dos sentidos. Logo, o processo de ensino desenvolve-se de modo que o professor é destinado a transferir conhecimentos para os alunos, que são vistos como desprovidos de total conhecimento e vão à escola para aprender. O LD, por sua vez, neste contexto é a ferramenta principal e, sobretudo, condutor para transmissão dos conhecimentos.

Isto posto, nos LD, em geral, encontra-se constantemente presente o discurso pedagógico autoritário designando, na maioria das atividades, ordens como: retire, copie, faça etc. Nota-se, portanto, que tais vocábulos não levam o aluno a criticidade, reflexão e não proporcionam espaços para argumentação ou contra argumentação por parte dos alunos. Diante do que foi exposto, em consonância com (ORLANDI, 2012a, p. 57):

Atualmente, a leitura ideal do professor está amarrada aquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas silêncio do livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado.

Desse modo, portanto, é preciso que haja um olhar cauteloso aos materiais didáticos, tendo em vista que em suas páginas podem se encontrar presentes discursos e ideologias que reforcem práticas que naturalizam ações sociais tanto dentro quanto fora do contexto escolar. Por este ângulo, “a mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 48).

Neste seguimento, faz-se necessário expor algumas considerações sobre a concepção os temas transversais ressaltados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de

Orientação Sexual. Este documento afirma a importância de se trabalhar os temas transversais nas diversas áreas do conhecimento e, sobretudo, as entrelinhas de um texto com o intuito de formar um leitor que crítico e reflexivo diante de questões apresentadas em atividades propostas pelo professor em sala ou no próprio LD. No que concerne às relações de gênero, os PCN indicam que “os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente” (BRASIL, p. 303).

Nesta perspectiva, no ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, “podem-se perceber as perspectivas de gênero por meio da análise das personagens e descrição de suas características” (BRASIL, 1998, p.323). Os procedimentos de ensino, e os materiais utilizados para condução das aulas são dispositivos para a naturalização das diferenças de gênero. Considerando isso, torna-se fundamental que os docentes realizem análises críticas e reflexivas do material didático pedagógico com o qual irão trabalhar e, sobretudo, daqueles materiais orientados pelo Estado.

3.1 O GÊNERO FEMININO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os movimentos feministas, movimentos sociais de caráter político cujo intuito é a conquista da igualdade dos direitos entre homens e mulheres, lutavam e lutam pela garantia do espaço da mulher na sociedade de modo que ela não esteja subalterna em relação ao homem. No período da Idade Média, os direitos da mulher restringiam-se aos afazeres da casa e a família. Diante dessa realidade, havia uma hegemonia masculina, ou seja, os espaços públicos eram sempre destinados aos homens e os espaços privados às mulheres. A luta dos movimentos feministas, neste sentido, não se resume em campanhas, atos públicos e pesquisas a favor da igualdade nas condições de trabalho entre homens e mulheres.

As concepções referentes tanto ao feminino quanto ao masculino vêm tomando múltiplos sentidos e direções pelas quais espalham-se socialmente. Dentre essas concepções, encontram-se a de que a mulher deve ser sentimental, delicada, cuidar da casa, brincar de boneca, o papel de mãe nas brincadeiras de casinha, envolvida apenas com esse

mundo privado, enquanto os homens são destinados a desempenhar funções de provedor do lar, que lida com o público e, principalmente, que não chora.

Esses modos de se compreender os papéis determinados para o gênero masculino e feminino são reforçados pelas instituições midiáticas, religiosas e, sobretudo, educacionais. Mesmo com o movimento político de luta das mulheres com objetivo de quebrar os paradigmas que reforçam a inferioridade da mulher, ainda nos dias atuais, em pleno século XXI, existem discursos que legitimam a fragilidade e submissão da mulher.

Muitas mulheres além de acreditar que mulher tem de ser vaidosa, delicada e cuidadora do lar, reproduzem essas ideais por meio do “reconhecimento que se dá no momento em que o sujeito se insere, a si mesmo e as suas ações, em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos” (SILVA, 2005, p. 21). Dessa maneira, é cabível ressaltar que discursos estão sempre articulados a outros discursos e, neste entremeio discursivo, alguns enunciados possuem uma função de naturalizar e reforçar marcas nos sujeitos de uma cultura.

No que se refere aos materiais didáticos de língua portuguesa, utilizados em sala de aula, faz-se necessário entendê-los como artefatos de cultura que produzem comportamentos específicos para os gêneros, principalmente para o feminino. Os artefatos culturais são instrumentos sociais que atuam na transmissão de conhecimentos, no reconhecimento das diversidades sociais, sobretudo, na apresentação dos mais variados estilos de vida.

Entender os livros didáticos como artefatos culturais é compreender que ele educa ao apresentar ao leitor, em seus enunciados e ilustrações, discursos tomados como verdades que regularizam condutas específicas para o masculino e feminino. Estes artefatos colocam em evidência práticas normalizadas nas instituições sociais “que produzem “práticas divisoras” a partir de discursos que normalizam condutas, e, finalmente, pelo trabalho do próprio sujeito sobre si mesmo.” (XAVIER, 2004, p. 158). Questionar a dicotomia existente entre o ser masculino e feminino nesta perspectiva é, portanto, problematizar ações hegemônicas para cada gênero presentes no LD utilizado.

As instituições citadas acima assumem estes binarismos. Os sujeitos sociais, desde a infância, são produzidos a partir destas formas de relações entre os gêneros “no interior

dos quais indivíduos são transformados em - e aprendem a se reconhecer como - homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem” (MEYER, 2004, p. 3).

A instituição escolar, portanto, é responsável pela educação dos sujeitos e potente na constituição dos mesmos, estabelecendo padrões de comportamento entre meninos, entre meninas ou entre meninos e meninas no âmbito educacional. Do mesmo modo, educa-os para que incorporem e assumam algumas referências postas em representações de gêneros veiculadas na escola de forma cotidiana e atribuídas socialmente de maneira diferenciada.

Dessa maneira, ao tratar das representações de gênero, as produções linguísticas, em geral, apontam as diferenças entre homem e mulher como características predominantes. Imagens que reforçam rótulos socialmente construídos, intensificam essas distinções de modo como se fossem naturais, isso porque a criança a partir do momento em que adentra esse espaço já possuem atributos característicos de seu respectivo gênero.

Mediante a tais representações, as meninas se interiorizam como criaturas delicadas, afetuosas e estudiosas. Isso ocorre pelo fato de que tanto os meninos quanto as meninas devem exercer atividades e possuir comportamentos de acordo com seu gênero específico determinados socialmente. Assim sendo, são essas determinações ideológicas, sociais e religiosas que permitem o modo como as coisas são realizadas na história, neste caso, os modos como se dão os incentivos ao “ser mulher”. Logo, as condições de produção do discurso não apenas determinam características hegemônicas para os gêneros, mas também reforça a condição de subordinação construída historicamente, o que reforça a ideia de desigualdade entre masculino e feminino.

4- ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem como objetivo descrever os caminhos metodológicos seguidos no desenvolvimento da pesquisa. No primeiro momento, apresentamos a natureza da pesquisa; no segundo, o corpus utilizado na pesquisa; e, por fim, fazemos a descrição dos procedimentos empregados na análise. A metodologia deste estudo pauta-se pelo dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso de orientação materialista. Trata-se, portanto, de uma pesquisa, exploratória que abrange o campo da interpretação e compreensão de textos, mais especificamente de textos que, de alguma forma, discursivizam a mulher, isto é, textos que significam o que é ser mulher.

A AD nos propõe modos de problematizar a leitura partindo de uma perspectiva discursiva. Em vista disso, o analista precisa compreender a língua tendo em vista sua opacidade, sua não transparência. Nessa perspectiva teórica, os sujeitos resultam de sua relação com a ideologia, e os sentidos resultam das posições que estes sujeitos ocupam no discurso (cf. ORLANDI, 2012b).

A língua, por sua vez, não é vista como autônoma, tal qual teorizou Saussure, Chomsky e tantos outros formalistas. Antes, é conceituada como relativamente autônoma em razão de sua relação com a ideologia. Os enunciados, neste sentido, mesmo sendo linguisticamente descritíveis, proporcionam espaços para uma série de interpretações possíveis e é nestes espaços que trabalha o analista do discurso. Assim sendo, o dispositivo teórico de análise permite ao analista desconfiar do sentido dado à priori, isto é, que ele desconfie de que exista (apenas) “o” sentido, o que nos leva a perceber que é trabalho do analista ultrapassar o efeito ideológico das evidências dos sentidos, é compreender a historicidade dos sentidos.

Como recurso de análise, o analista realiza o recorte no corpus empírico para constituição de um corpus no qual serão organizados os processos metodológicos descritivos e, sobretudo, interpretativos a partir do qual se constituirá o trabalho analítico. Neste sentido:

Não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação que constituem, ambas, o processo de compreensão do analista. É assim que o

analista de discurso “encara” a linguagem. Tendo isso em conta, ele constrói finalmente seu dispositivo analítico, que ele particulariza, a partir da questão que ele coloca face aos materiais de análise que constituem seu corpus e que ele visa compreender, em função do domínio científico a que ele vincula seu trabalho. (ORLANDI, 2012b, p. 62)

Sendo assim, esse dispositivo teórico da AD permite ao analista assumir uma posição de sujeito-pesquisador a partir da qual irá desconstruir os efeitos de evidências dos sentidos. Diante desse processo teórico de análise, o *corpus*, nesse caso o LD, continua repleto de outras possibilidades e alternativas de análise. Dizemos isso, porque o que nos interessa são os processos discursivos de representação da mulher nos LD analisados e não as informações presentes no texto em análise. Neste seguimento,

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem se recortar e analisar estados diferentes. (ORLANDI, 2012b, p. 62)

O primeiro momento diz respeito à análise bruta do corpus que, conforme Orlandi (2012b, p. 56), consiste na “ passagem inicial fundamental que é a que se faz entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe)”. O segundo não é pronto e dado como na superfície linguística, nele existe um trabalho com a interpretação. Neste processo analítico, o analista passa a apreender o modo como se opera o funcionamento dos discursos e começa a configurar seu corpus através de recortes.

Estes recortes não são percebidos como sentenças sintáticas isoladas, mas como o aquilo que permite o funcionamento do discurso. Para melhor compreender, Orlandi (1984) define recorte como unidades discursivas, isto é, fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação, essa fragmentação é, portanto, discursiva. Logo, “[...] o texto é o todo em que se organizam os recortes” (ORLANDI, 1984, p. 14), tais recortes, ainda em consonância com a autora, remetem-nos à polissemia, uma vez que não fazem referência a transmissão de informações, mas às condições de produção, aí compreendidos os sujeitos e a ideologia.

No terceiro momento, o objeto simbólico passa para o processo discursivo. Neste momento, as formações discursivas são postas em relação com a ideologia com intuito de

compreender como se ocorre o processo de constituição de sentidos, tendo em vista que por meio das formações ideológicas se constituem os sentidos e sujeitos (ORLANDI, 2012b). É através desse percurso que o analista compreende o funcionamento da linguagem.

Diante dos pressupostos de que o uso do LD necessita ser debatido e refletido no decorrer da formação dos futuros professores e na atuação diária dos professores é que pretendemos, por meio desta pesquisa, investigar as representações do gênero feminino contidas nos LD de Língua Portuguesa, Jornadas. Port das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, mais especificamente nos LD de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental.

A coleção Jornadas.port, da editora Saraiva, é uma coleção destinada ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º, 9º) que circula em escolas particulares e públicas de Recôncavo baiano. Para a realização desta pesquisa, foram selecionados o primeiro e último volumes da coleção, com o objetivo perceber como a leitura sobre a temática feminina era abordada no estágio inicial e no final desse ciclo. Além disso, esse recorte foi estabelecido tendo em vista que para um trabalho em nível de graduação não seria possível analisar toda coleção, tanto devido ao tempo de pesquisa como a extensão da mesma.

Livros Didáticos de Língua Portuguesa, Coleção



Jornadas.port 6º ano e 9º ano, capa.

Cada exemplar da coleção é composto por 8 unidades divididas em seções e subseções, descritas a seguir:

- a) *Provocando o olhar* – Objetiva instigar os alunos para leitura dos textos e, sobretudo, apresentar os conteúdos que serão trabalhados no decorrer da unidade.
- b) *Leitura 1 e Leitura 2* – Nestas seções estão presentes os dois principais textos propostos para o ensino da leitura. Na distribuição dos volumes, conforme o ano, os textos variam de acordo com o gênero tais como cartão, poema, fábula, lenda, notícia, biografia, artigo de opinião, resenha, editorial e outros, os quais serão objetos de estudo nestas seções.
- c) *Exploração do texto* – Permite que o aluno desenvolva as habilidades de linguagem necessárias para tornar-se um leitor competente. Nesta seção, além de o aluno aprender a estrutura e a função social do gênero pertencente, ele conhece os recursos empregados para sua constituição. Divide-se em nas seguintes subseções: “Nas linhas do texto”, “Nas entrelinhas do texto”, “Além das linhas do texto”, “Como o texto se organiza” e “Recursos linguísticos”.
- d) *Depois da leitura* – As atividades presentes nesta seção são sempre sugeridas pelo texto trabalhado e trabalham com questões de intertextualidade no nível temático, a comparação de diferentes linguagens e comparação de gêneros semelhantemente relacionados.
- e) *Do texto para o cotidiano* – Objetiva discutir temas cotidianos como cidadania, pluralidade, ética e meio ambiente.
- f) *Atividade de escuta* – Propõe a exploração de gêneros por meio da escuta. Nesta seção os alunos são levados a compreender os sentidos e intencionalidade dos textos orais.
- g) *Produção oral e escrita* – Proporciona aos alunos oportunidades de elaborar entrevista, exposição oral, propaganda de rádio e etc. Divide-se em nas seguintes seções: “ Antes de começar”, “ Planejando o texto”, “ Avaliação e reescrita”.
- h) *Reflexão sobre a língua* – Faz com que o aluno reflita sobre a gramática como recurso de comunicação oral e escrita, competente e expressiva.
- i) *Fique atento* – Momento que permite uma atenção, em especial, voltada para questões de ortografia, pontuação, bem como aspectos da textualidade, coesão e coerência.

- j) *Boxes* – Tem como objetivo ampliar o trabalho realizado na unidade. Esses trabalhos podem aparecer nas laterais das páginas de modo a contextualizar o texto lido com informações sobre o momento histórico em que foi construído ou podem ainda revisar os conteúdos gramaticais vistos pelo aluno. Divide-se em nas seguintes seções: “ Para lembrar”, “ Revisores do cotidiano”, “ Não deixe de ler”, “Não deixe de assistir”, “Não deixe de acessar”, “ Divirta-se”.
- k) *Ativando habilidades* – Relaciona os temas vistos na unidade com sua aplicação em provas oficiais, afim de que os alunos desenvolvam as mais diversas habilidades que a competência leitora exige.
- l) *Projeto do ano* – Projeto apresentado para que os alunos possam aplicar os conhecimentos a respeito dos gêneros orais e escritos em situações concretas de uso e compartilhem suas produções. As propostas são: 6º ano – almanaque; 9º ano – jornal.
- m) *Conhecimento interligado* – Pretende levar o aluno a observar a relação existente entre a linguagem verbal, corporal, expressões artísticas e linguagem as tecnologias.

Para o início da análise, buscamos compreender, através do Manual do Professor contido no final do LD, o modo como o material concebe a leitura. Ainda nesse manual, procuramos também orientações sobre o trabalho com os temas transversais, especialmente as discussões sobre as relações de gênero.

Feito isso, retornamos ao LD em si à procura de textos (visuais, ou verbais, ou verbo-visuais) que tematizassem a discussão de gênero e/ou que possibilitassem discussões sobre o tema, a fim de analisar o modo como o LD propõe, através das atividades, um percurso de leitura.

Os textos escolhidos no volume do 6º ano não estão diretamente localizados nas seções de leitura, pois a temática das relações de gênero não se fez presentes nestas seções. Para as análises, foi realizado um recorte com relação à quantidade de textos e imagens presentes na pesquisa, dos quais foram selecionados no volume do 6º ano apenas 3 textos (com suas respectivas atividades) dos 18 encontrados de acordo com os critérios:

Textos (verbais e não verbais) que expusessem discursos ideológicos demonstrados por meio de características atribuídas ao gênero feminino, como: nas tarefas domésticas, relações de afetividade e profissões. Considerando tais aspectos, selecionamos

os textos que apresentaram maior evidência de discursos ideológicos demonstrados pelas representações de gênero nos aspectos selecionados.

Adiante, segue um quadro dos textos analisados em relação às unidades, seções e subseções a que estão vinculados.

Texto I: Unidade II, Leitura 2 – Episódio: Revisores do cotidiano;
Texto II: Unidade I, Leitura 2 e seção Ativando Habilidades;
Texto III: Unidade III, Leitura 2 e seção Reflexão sobre a língua.

Quadro 1: Relação de textos analisados – 6º Ano

No volume do 9º ano, houve somente um texto, de todas as seções de leitura, que proporcionasse problematizações a respeito do tema das relações de gênero. Trata-se da do texto da seção Leitura 1 da Unidade V, a qual traz como sugestões de discussão temas que envolvem “o papel da mulher, a relação homem e mulher e a violência doméstica [...] (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 154). Ainda neste volume, houve, em outras seções que não eram específicas para leitura, 4 textos que tratavam das relações de gênero, dos quais foram, selecionadas para análise somente um. Para critério de análise, buscamos selecionar textos (com suas respectivas atividades) que, de alguma forma, proporcionassem espaços para discussão das relações de gênero. Abaixo, segue um quadro dos textos analisados em relação às unidades, seções e subseções a que estão vinculados.

Texto I: Unidade I, leitura 1 e seção Reflexão sobre a língua;
Texto II: Unidade V e seção Leitura I.

Quadro 2: Relação de textos analisados – 9º Ano

Como se vê, nosso percurso analítico prevê um movimento que parte da matéria superficial bruta do *corpus*, o LD, para o do objeto discursivo e, por conseguinte, para o processo discursivo.

No próximo capítulo, analisamos esses processos, com vistas a discussão do “efeito da língua na ideologia e a materialização desta na língua” (ORLANDI, 2012b, p. 68). Para isso, trabalhando com dois processos da linguagem: (i) a paráfrase, que trabalha sobre a mesma matriz de sentidos e (ii) a polissemia, que abre espaços para multiplicidade dos sentidos.

5-LIVRO DIDÁTICO: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO E POLÍTICO

Neste capítulo, objetiva-se realizar a análise de dados com base nas atividades propostas nos LD do 6º dos anos iniciais e 9º ano dos anos finais. Em vista disso, esta pesquisa não tem como fundamento recolher informações sobre a mulher, mas analisar como se constrói leituras sobre a mulher nos dois LD de Língua Portuguesa analisados e, principalmente, avaliar de que modo estes LD contribuem ou não para a construção ou sustentação de determinados discursos sobre a mesma. Desse modo, não se busca nos textos “[...] a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação” (ORLANDI, 2012a, p. 49).

Os assuntos que se referem tanto às questões de gênero quanto às de sexualidade estão ligados não apenas a comportamentos estabelecidos socialmente, como defendem alguns estudiosos dessa questão, mas dizem respeito, sobretudo, ao modo como os sujeitos se relacionam com a ideologia, haja vista que, conforme Pêcheux:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem” aquilo que chamamos *caráter material dos sentidos* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Assim, é através da ideologia que os sujeitos recebem as evidências do que é ser menino e do que é ser menina, do que é ser homem e do que é ser mulher.

Consequentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2012b, p. 42-43).

Eis aí a razão pela qual há modos diferentes de significar o que é ser menino, menina, homem, mulher. No processo de interpelação, os sujeitos não se identificam da

mesma forma com a ideologia. Além disso, há ideologias (no plural mesmo!) funcionando, o que significa dizer que as representações do que é ser homem, mulher etc. podem ser diferentes conforme a ideologia às quais elas estejam vinculadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando tratam sobre a orientação sexual como tema transversal, propõem que a escola problematize as questões de gênero “instituídas socialmente” (diríamos, instituídas socialmente pela(s) ideologia(s) e, sobretudo, que oriente os educandos para o respeito e a equidade entre os gêneros.

5.1 A MULHER NO LD DE 6º ANO

Partindo disso e considerando que as questões de gênero se encontram presentes em praticamente todos os assuntos abordados em sala de aula pelas diferentes áreas do conhecimento, independente da discussão dessa temática no espaço escolar, os PCN afirmam que “reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador.” (BRASIL, 1998, p. 322). Desse modo, é preciso estar atento a essas questões proporcionando discussões sempre que elas sejam necessárias, incluindo, ainda, conforme os PCN (cf. BRASIL, 1998), o que os homens e as mulheres possuem de melhor, de modo a estimular os educandos para a construção do respeito entre os gêneros.

Sabe-se que o LD é uma das principais ferramentas (senão a única) que oferecem assistência pedagógica ao trabalho do professor em sala de aula – o que é feito tanto através de sugestões de transposição didática de conteúdos como através de atividades e orientações teóricas sobre um determinado tema –, no entanto é importante considerá-lo não apenas como ferramenta de ensino, uma vez que ele, como objeto simbólico que é, é já resultado de um trabalho ideológico e político que visa atender a determinadas posições no jogo sócio-histórico em que os sentidos são constituídos. É por essa razão que se faz necessária uma análise investigativa crítica e reflexiva por parte do professor antes de utilizá-lo. Mais que isso, é imprescindível que se entenda que os sentidos que ali são constituídos resultam do trabalho ideológico. A questão, então, é saber a que posições ideológicas os sentidos sobre homem e mulher constituídos pelo LD estão vinculados.

Desta maneira, tratar do LD como material político, remete-nos a pensar na educação para cidadania. Além disso, ao tratar desse material didático não apenas como instrumento pedagógico, mas também como político, é necessário lembrar que, na maioria das vezes, o contato do aluno de escola pública com a leitura ocorre unicamente através da escola e, quase sempre através deste material. Desse modo, a escolha dos textos que aparecem nos livros possui grande relevância, uma vez que contribuem para formação desse leitor. Além disso, o modo como o LD trabalha a questão da leitura e da constituição de sentidos é fundamental, uma vez que pode possibilitar ao aluno a percepção de que os sentidos dos textos, seja lá quais forem eles, são sempre uma construção, que resulta da relação entre sujeitos (que nem sempre assumem as mesmas posições ideológicas) que ali se estabelece.

Assim, é preciso pensar a respeito da leitura sobre a mulher que os materiais didáticos analisados possibilitam e também acerca dos sentidos sobre a mulher que eles silenciam, interditam. Veja-se, por exemplo, o caso do LD do 6º ano, no qual se nota a ausência da discussão das relações de gênero, ao passo que evidencia determinados sentidos sobre a mulher, como se verá mais adiante. Também não é possível perceber, nesse mesmo volume do LD, orientação ao professor a respeito de uma leitura crítica, reflexiva e, sobretudo, no que diz respeito a essa temática.

Um trabalho baseado no arcabouço teórico da AD materialista não pode deixar de levar em consideração a questão das condições de produção. De acordo com Orlandi (2012b, p. 30), as condições de produção “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer as condições de produção é fundamental [...]”. Em sentido estrito, as condições de produção dizem respeito ao contexto imediato, no entanto em sentido amplo, elas dizem respeito ao contexto sócio-histórico, ideológico.

Em 2012, período em que o livro foi publicado, as discussões sobre as relações de gênero já eram vastas. Lembremo-nos de que o movimento feminista, que proporciona espaços para as discussões de gênero, surge entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX e se intensifica entre os anos de 1960, 1970 e 1980, nos quais já se problematizava a desigualdade entre homem e mulher, com intuito de desnaturalizar as diferenças existentes entre os gêneros. Além disso, os PCN, que datam de 1998, como se

mencionou anteriormente, já propunham uma discussão em torno das relações de gênero, no entanto não se observa em nenhuma parte deste LD o reflexo, as consequências dessas discussões.

Diante do material de análise, perguntamo-nos: que sentidos sobre a mulher o LD produz? Que sentidos sobre a mulher são silenciados? Esses questionamentos, conduziram-nos a um movimento de analítico em busca dos gestos de interpretação produzidos pelo livro, o qual evidenciamos abaixo através do recorte discursivo que dele se derivou.



**ILUS
TRAÇÃO 1 -**
Fonte: Livro
 Didático de
 Língua
 Portuguesa,
 Coleção
 Jornadas.port
 6º ano-



UNIDADE I

De acordo com Orlandi, em AD, a delimitação do corpus “[...] não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. [...] quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise de discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagens, som, letra etc.” (ORLANDI, 2012b, p. 62). A autora ainda afirma que:

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos de horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou a exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há, assim, “[...] discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes.” (ORLANDI, 2012b, p. 62).

Com estes posicionamentos, a autora permite que se entenda que o recorte discursivo visa ao funcionamento do texto em sua incompletude, justamente por que possibilita que se dê evidência ao seu não fechamento a outros discursos.

Retornando às questões que foram evidenciadas mais acima e tendo em vista o recorte que propusemos, pode-se perceber que de modo geral, neste volume, que as imagens nos momentos em que aparece algo ligado a mulher, repetem o lugar comum. Nota-se expressões de sentimentos e emoções que representam o a mulher por meio de gestos de ternura e delicadeza e por meio da associação da mulher com a arte. Essa representação da mulher associada à arte resulta do discurso tradicionalista sobre a mulher: lembremo-nos por exemplo que até o século XX, tocar piano, além entender de artes visuais eram atributos que conferiam mais “distinção” à futura “boa esposa”, em alguns casos eram qualidades essenciais (a esse respeito, vejamos a narrativa cinematográfica “O sorriso de Monalisa”, estrelado por Julia Roberts). Além disso, no LD do 6º Ano há recorrência da representação da mulher como submissa ao homem, servil e dona do lar.

Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas

por determinações históricas que se apresentem como imutáveis, naturalizadas (ORLANDI, 2012b, p 46).

A partir do recorte estabelecido, é perceptível, pelo menos, três matrizes de sentido sobre a mulher contidas neste volume. A primeira delas está ligada à emoção e ao mundo da arte, a segunda está associada ao trabalho doméstico e a terceira, uma espécie de deriva da segunda, representa a mulher através papel de “professora-mãe”. Todas essas matrizes de sentido estão ligadas a uma única formação discursiva, na qual os outros espaços de trabalho e de significação para mulher estão interditados.

Portanto, os sentidos de mulher associados à doçura, à meiguice e ao carinho que são evidenciados na imagem em que uma garota está acariciando o gato, por exemplo, resultam de um trabalho ideológico que permite a repetição desses dizeres e que está posto em funcionamento em nossa sociedade. Entretanto, sabemos que nem todas as mulheres são delicadas, dóceis etc. Trata-se aqui de uma representação da mulher em oposição ao que seria o homem. Em nossa sociedade, há uma dominância da representação do homem ligadas ao universo mais rústico, menos dócil e delicado.

Com essa imagem, o LD trabalha com a questão da linguagem verbal e não verbal. Nesse momento, o LD também apresenta um conceito de língua como “ [...] um sistema constituído de palavras e regras que e combinam entre si para formar frases em situações de interação e troca comunicativa” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 29). Ou seja, vista como palavras e regras de modo tradicional apenas como o sistema em si.

Partindo disso, nota-se que o LD presume que a linguagem é transparente e que os sentidos estão na evidência, conseqüentemente, a interpretação resulta da decodificação. Ora, sabemos que é a ideologia que produz o efeito de evidência e é justamente por isso que afirmamos, em AD, que a linguagem não é transparente, porque os sentidos não são transparentes, antes vinculam-se a determinados posicionamentos ideológicos.

Assim, essa descrição dócil, meiga e emotiva da garota ao segurar o gato de estimação, por exemplo, é atravessada pela ideologia, que produz essas evidências de sentidos para mulher, que são frutos de constituições históricas, o que nos faz perceber que as imagens também não são tão transparentes. No entanto, no LD a leitura que é feita com essas imagens resultam de um trabalho sobre as evidências, que à semelhança do que é feito (erroneamente) com texto verbal, está assentado na decodificação apenas. Logo, as

possibilidades de interpretação e questionamentos são interditadas. E se não há possibilidades de interpretação, os sentidos são esses e ponto.

Outra representação da mulher que nos chamou atenção foi aquela ligada ao universo da docência. Vejamos novamente a imagem a seguir:

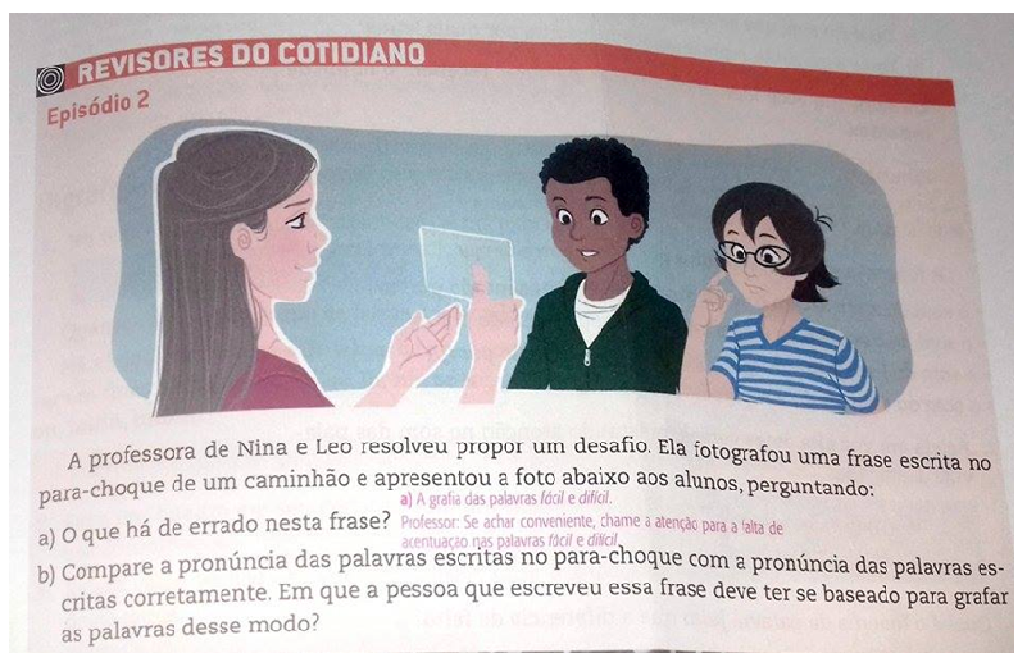


ILUSTRAÇÃO 2 - Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Jornadas.port 6º ano, p. 71 - UNIDADE II

No LD do 6º, a seção “Revisores do Cotidiano” é protagonizada por uma professora. Ao total, são 08 episódios nos quais a professora tira dúvidas de Nina e Leo (estudantes) e lança desafios para os mesmos. A escolha de uma mulher para representar o papel de professora remete-nos a pensar e refletir criticamente a respeito da questão da divisão social do trabalho. Ora, não se questiona a possibilidade de mulheres serem professoras, o que se problematiza aqui é o fato de no LD não haver a inserção da mulher em outros espaços do mundo do trabalho. Essa interdição dos espaços de circulação da mulher intensificam os discursos segundo os quais lugar de mulher é na cozinha, na sala de aula, no salão de costura ou nos espaços das artes.

Partindo disso, nota-se que essa representação da divisão social do trabalho reforça a desigualdade entre os gêneros, competindo à mulher o papel de professora por representar a mesma a docilidade exercida na maternidade pela mãe para com os filhos, representados aí pelos alunos. Todavia, é cabível ressaltar que tais desigualdades existem desde os tempos passados no período em que havia a supervalorização dos homens em detrimento das mulheres. Neste mesmo período existiam, também, profissões braçais consideradas cabíveis para os homens, bem como profissões privadas oportunas para as mulheres. São esses sentidos que são retomados pelo LD ao interditar representações das mulheres em outros espaços de trabalhos os quais, no mesmo LD, aparecem associados ao universo masculino. Vejamos, por exemplo, a charge “Profissão de pai”, reproduzida a seguir:

Texto II

A profissão de pai

O que seus pais fazem?

O meu anda de cano.

O meu vai ao futebol no domingo.

O meu ganha muito dinheiro.

O meu trabalha e a minha mãe cuida de casa.

Eu vou ser astronauta.

E vocês, o que vão ser quando crescerem?

Eu, mergulhador.

Eu, arquiteto.

E você?

Eu quero ser pai.

Francesco Tonucci. Com olhos de criança. Lisboa, Instituto Piaget – Revista Aprendizagem/Desenvolvimento, 1988. p. 89. (Adaptado ao português do Brasil.)

Os dois textos falam sobre pais, mas apenas o segundo texto: Resposta: d.

- trata dos horários impostos pelos pais.
- comenta sobre as broncas dos pais.
- fala sobre as brincadeiras dos pais.
- discute sobre o que os pais fazem.

ILUSTRAÇÃO 3 - Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Jornadas.port 6º ano, p. 42- UNIDADE I

Embora as abordagens refiram-se a mulher, este texto trata especificamente do pai, trazendo uma oposição a figura da mãe.

Este texto se encontra na Unidade I, Leitura 2, seção Ativando Habilidades. Esta seção tem como objetivo ajudar o aluno a desenvolver habilidades específicas e, também, ensiná-los e ao mesmo tempo treiná-los para resolver questões das avaliações externas, a exemplo, a Prova Brasil, de onde a atividade foi retirada.

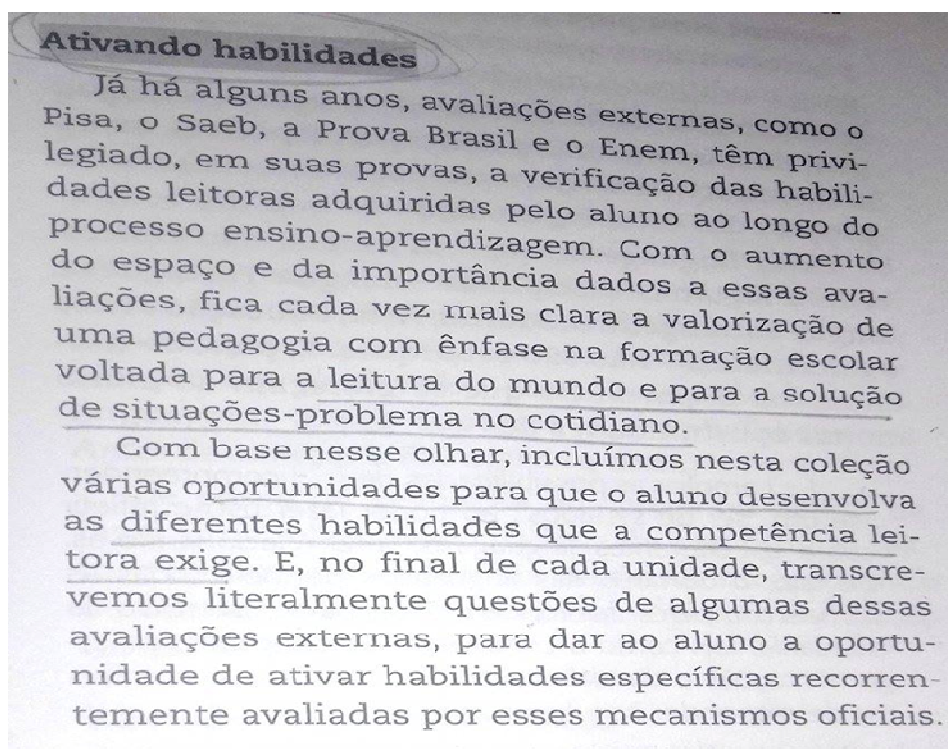


ILUSTRAÇÃO 4 - Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Jornadas.port 6º ano. Manual do Professor, p. 23.

A atividade vinculada à charge objetiva analisar a competência leitora do aluno, no entanto nada sobre interpretação é abordado, nem mesmo a discussão sobre os papéis sociais é problematizada. A atividade proposta pelo material didático tão somente reforça elementos de paráfrase ao apenas perguntar o que os pais fazem, através da reprodução do sentido em evidência. Desse modo, portanto, não abre para nenhum tipo de leitura polissêmica, de modo que proporcione, como propõe Orlandi (2012a), a atribuição de

múltiplos ao texto, a fim de que proponha discussões a respeito dessa temática. Embora essa seção se proponha a trabalhar a leitura de mundo do aluno, o que temos é um texto com possibilidades de trabalhar com os conhecimentos prévios desse aluno, mas que não é explorado.

A charge em questão, publicada originalmente em 1979, é uma adaptação para o português brasileiro da versão portuguesa “Ocupação de pai”, publicada em 1988. Embora, a atividade utilizada seja uma reprodução fiel da aplicada em 2011 na Prova Brasil do 5º Ano, não havia impedimento para se acrescentar questões que explorassem elementos importantes para discussão de gênero.

A começar pelo título da charge, podemos observar um jogo entre “pai como profissão” e “profissões exercidas pelos pais”. Por oposição, podemos fazer uma deriva dessa relação ao universo das mães, o que nos leva ao questionamento, mais uma vez, das representações das profissões ocupadas pelas mães/mulheres. Na charge, uma mulher, que podemos imaginar ser uma professora, questiona algumas crianças, que imaginamos serem estudantes, acerca da profissão de seus pais. É interessante notar que entre os estudantes há apenas uma garota. Como resposta à sua pergunta, a professora ouve os estudantes listarem várias profissões ligadas à esfera pública.

Em seguida, a professora questiona os estudantes sobre a profissão que eles pretendem exercer quando estiverem adultos e como resposta ela ouve alguns garotos citarem as profissões que pretendem exercer (astronauta, arquiteto, mergulhador). Daí, a professora faz o mesmo questionamento à única garota do grupo, que responde “Eu quero ser pai”.

A resposta da garota nos faz retomar a hipótese inicial do jogo entre “pai como profissão” e “profissões exercidas pelos pais”. No entanto, esse jogo é intensificado pelo fato de que a garota, ao significar o pai como profissão, não o faz pensando numa relação com a mãe e o universo privado, mas sim tendo em vista as possibilidades de atividades que ela teria à sua disposição e pelo fato de ser uma garota e não um garoto a fazer esse deslocamento. O que está em jogo aí são os sentidos do que é ser homem e ser mulher, numa sociedade que insiste em significar a mulher (apenas?!) como mãe e dona do lar e significar o homem através da vida pública. Entretanto, a atividade proposta restringe-se à identificação, por parte dos estudantes, de que o texto “Profissão de pai” “discute sobre o que os pais fazem”. Perde-se, assim, a oportunidade de estabelecer uma discussão sobre as

desigualdades nas relações de gênero em nossa sociedade. Aliás, faz-se muito mais que isso: silencia-se, inclusive, a existência mesmo das relações de gênero.

Diante das representações da mulher reproduzidas no LD, cabe interrogarmos: O papel de dona de casa somente pode ser atribuído as mulheres? Não seria possível o homem também ser representado como aquele que cuida do lar, da esposa e dos filhos? A essas perguntas podemos perceber os sentidos atribuídos ao gênero feminino, como afetuosa, cuidadora do lar, enquanto aos homens é atribuído o papel social de provedor e fazedor de ações práticas e de profissões de prestígio e força braçal fora do espaço familiar. Nesta perspectiva, pensar desse modo significa reproduzir desigualdades entre os gêneros e, conseqüentemente, instituir um gesto de leitura que inibe a formação do leitor crítico em relação ao lugar da mulher. Além disso, é perceptível a potencialidade dos textos para essa discussão da questão dos espaços em que a mulher pode ocupar, mas essa potencialidade não foi acompanhada de um trabalho que a explorasse.

Em vista disso, a partir do momento que se tem a oportunidade de problematizar e isso não é feito acaba-se, de certo modo, reforçando o que está posto e dito ali. A exemplo, o espaço privado da mulher como aquela que cuida da casa, principalmente, quando a garota, na charge “Profissão de pai” enfatiza que quando crescer deseja ser pai, uma vez que o papel do pai, neste contexto, é de realizar ações em espaços públicos como mergulhar, jogar futebol, ganhar dinheiro, diferentemente da mãe que, segundo esse discurso tradicional, não pode ocupar esses espaços. Isso resulta, conseqüentemente, no desejo da garota de não reproduzir o mesmo papel da mãe, mas sim, do pai. Vemos, assim, a garota ocupar uma posição de resistência à esse discurso que impõem determinados espaços para circulação da mulher e interdita outros.

Embora a temática das relações de gênero seja uma abordada tanto pelos PCN de Orientação Sexual quanto pelos PCN de Diversidade Cultural, o que se nota no LD é o apagamento de tais discussões. A leitura, desse modo, se dá pela ausência, pela falta. É comum associarmos o silêncio ao nada, a um espaço desprovido da presença da linguagem falada, o que resulta na não produção de sentidos. Entretanto, na AD, pelo contrário, o silêncio é envolto de sentidos, portanto, não existe sentido sem silêncio. Para a AD, o silêncio significa, portanto é a partir do silêncio que significamos aqui a interdição da discussão de gênero no LD.

É possível estabelecer relações entre silêncio, incompletude e interpretação. Nessa perspectiva, “[...] esta incompletude não deve ser pensada em relação a algo “que seria (ou não) inteiro, mas antes em relação a algo que não se fecha.” (ORLANDI, 1992, p. 11). é algo em aberto, sem uma palavra final precisa. A relação com a incompletude se dá, portanto, “porque são várias as linguagens possíveis, porque a linguagem se liga necessariamente ao silêncio, porque o sentido é uma questão aberta, porque o texto é multidirecional enquanto espaço simbólico (ORLANDI, 1942, p. 18).

Ainda que não seja visível, o silêncio é capaz de ser interpretado de várias maneiras podendo, então, gerar vários sentidos. No entanto, “ler na escola ganha o sentido de repetir empírica ou formalmente, submetendo-se a respostas que sejam ilusões do resgate daquilo que o autor queria dizer, e a escola, então, fica sendo como uma prisão... *de sentidos*” (HASHIGUTI 2009, p. 27). Não se explora os espaços do silêncio, antes instauram-se interdições, de sentidos.

Vejamos ainda nesse volume do 6º Ano, o texto que circula na Unidade III, Leitura 2, na seção Reflexão sobre a língua, a qual tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa do aluno e levá-lo, também, a refletir sobre a linguagem. Trata-se de uma propaganda do Detran, parte da campanha “Sou legal no trânsito – Motorista legal é motorista consciente”, que circulou em rede nacional, através da mídia impressa e televisiva, no ano de 2009.

3. Leia agora o texto da propaganda ao lado.

- Observe as palavras **motorista** e **motociclista**, nas duas frases principais. Qual o gênero desses substantivos?
Gênero masculino.
- Como se forma o feminino desses substantivos?
A motorista, a motociclista.
- Para indicar a forma feminina desses substantivos, como você procedeu?
- Ao referir-se a **motoristas**, a propaganda poderia ter usado tanto a imagem de uma mulher quanto a de um homem. Por que você acha que foi utilizada a imagem de **um** motorista? Qual a intenção?

No caso de substantivos que têm uma só forma para indicar os dois gêneros, usamos palavras auxiliares para indicar de quem se fala. Esses substantivos recebem o nome de **comuns de dois gêneros**.

Substantivos comuns de dois gêneros são aqueles que têm uma só forma para indicar os dois gêneros. Palavras auxiliares indicam se se trata do feminino ou do masculino. Exemplos: o agente/a agente, o violonista/a violonista etc.

3. d) Ao usar o gênero masculino, a propaganda está se referindo a motoristas dos dois sexos (homens ou mulheres). Porém, como a imagem mostra um homem, pode-se supor que a mensagem seja mais direcionada aos homens que às mulheres, talvez por eles estarem envolvidos em grande parte dos acidentes. Professor, Aceite outras hipóteses, desde que bem fundamentadas.

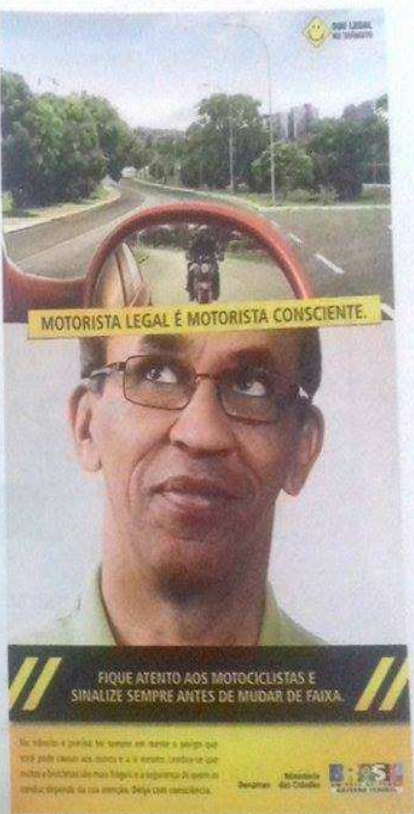


ILUSTRAÇÃO 5 - Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Jornadas.port 6º ano, p. 107 – UNIDADE III

Na propaganda, vemos a imagem de um homem com expressão de consentimento. Acima dessa imagem, vemos o enunciado “Motorista legal é motorista consciente” e, acima desse enunciado, vemos, refletido num retrovisor de carro, uma pessoa pilotando uma motocicleta. Mais abaixo, observamos o enunciado “Fique atento ao motociclista e sinalize sempre antes de mudar de faixa”. Observando as atividades propostas, percebemos que o texto é o pretexto utilizado com objetivo de explicar a questão do substantivo comum de dois. Nota-se, assim, que o objetivo não é suscitar uma discussão sobre homem, mulher e direção o que resulta, conseqüentemente, na naturalização dos discursos de que direção é

coisa para o gênero masculino. Antes do início da discussão, vejamos o que propõe este LD para as atividades presentes nesta subseção de Reflexão sobre a língua:

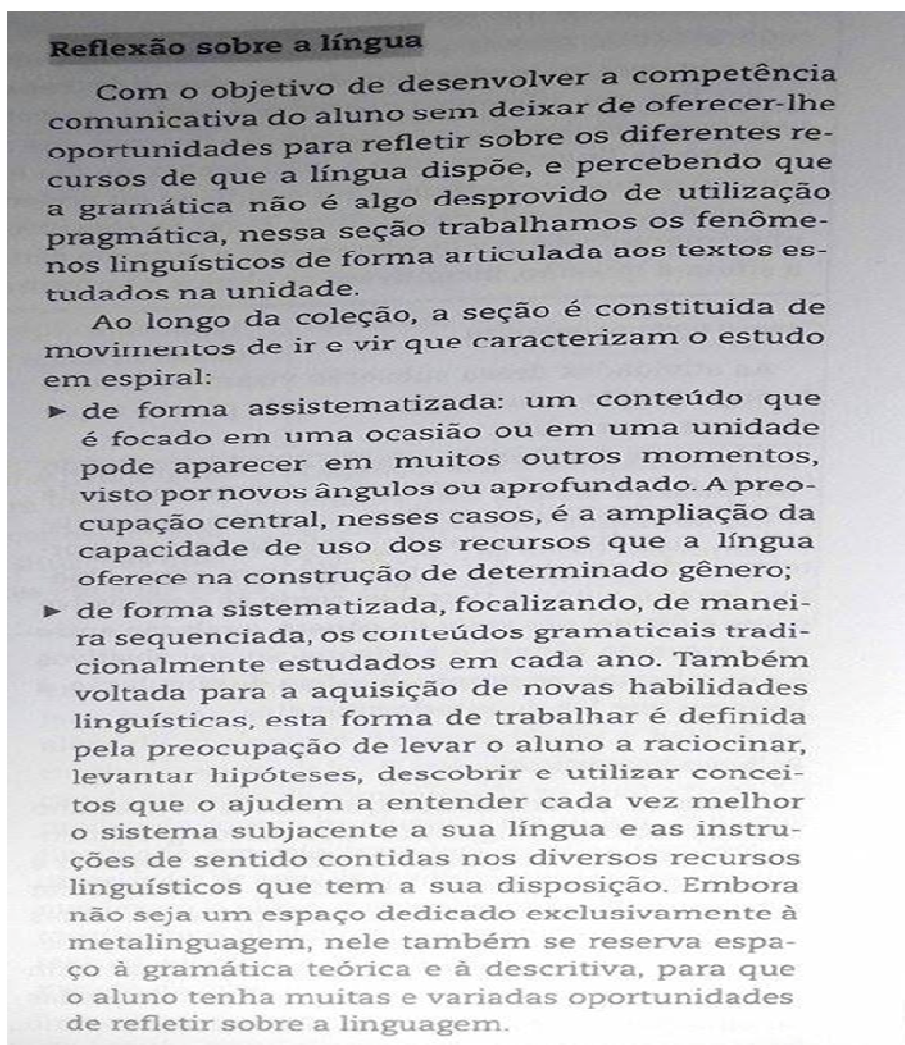


ILUSTRAÇÃO 6 - Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Jornadas.port 6º ano. Manual do Professor, p. 22

Esta subseção propõe, além do trabalho com os conteúdos gramaticais tradicionais em conformidade com os textos, suscitar nos alunos reflexões sobre a língua, ou seja, fazer com que reflitam e compreendam os sentidos contidos nos recursos linguísticos presentes na linguagem. Seguindo esses pressupostos, entende-se que o objetivo da questão é

trabalhar com conteúdo gramatical, como proposto nas orientações do Manual do Professor. Uma questão a se observar aqui é que ao afirmar “[...] nessa seção trabalhamos os fenômenos linguísticos de forma articulada aos textos estudados na unidade”, os autores não estão significando que vão trabalhar os fenômenos linguísticos que aparecem nos textos usados nas unidades conforme parecem sugerir. Isso pode ser corroborado, a partir dessa atividade que envolve a campanha publicitária do Detran, visto que os autores escolhem esse texto exclusivamente para trabalhar a questão do gênero gramatical, não explorando (mais profundamente), por exemplo, questões relacionadas à compreensão textual. Dito de outra forma, o anúncio não se constitui, de fato, como um texto estudado na unidade.

Das questões propostas na atividade que acompanha o anúncio, apenas uma parece estar vinculada a uma atividade de compreensão, conforme se pode observar a seguir:

d) Ao referir-se a **motoristas**, a propaganda poderia ter usado tanto a imagem de uma mulher quanto a de um homem. Por que você acha que foi utilizada a imagem de **um** motorista? Qual a intenção?

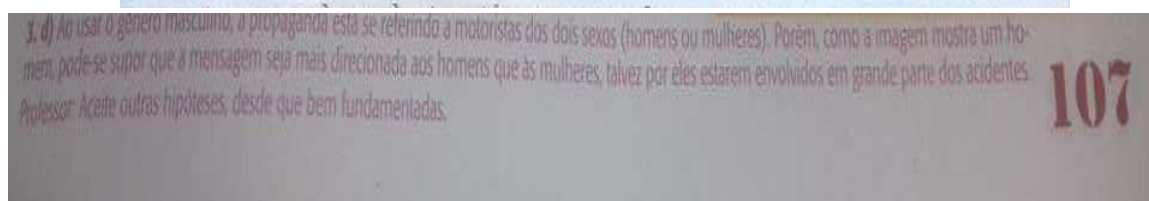


ILUSTRAÇÃO 7 - Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Jornadas.port 6º ano, p. 107 – UNIDADE III

Ao questionar os motivos pelos quais a propaganda apresenta a imagem de um homem e não a de uma mulher para referir-se a motorista, o LD sugere como resposta o fato de que a propaganda se dirige aos homens e não às mulheres, ou seja, são os homens que precisariam ser conscientizados. Isso nos leva a duas hipóteses: (i) os homens precisam ser conscientizados porque eles são mais imprudentes no trânsito que as mulheres; e (ii) os homens precisam ser conscientizados, porque eles são os únicos motoristas possíveis de se dirigir a palavra, isto é, porque a direção é um espaço para o homem e não para a mulher.

Entretanto, se observarmos outros anúncios da mesma campanha, perceberemos que o motorista a que a imagem se refere não é o que precisa ser conscientizado, é justamente

aquele que já é conscientizado. Isso pode ser entendido com base, inclusive, no título da campanha: “Sou legal no trânsito – Motorista legal é motorista consciente”, o que sugere que o motorista que aparece na peça publicitária está falando para aqueles que a leem que ele é legal no trânsito. Assim, a primeira parte do título da campanha constitui a fala do motorista consciente para tantos outros motoristas que leem o anúncio. Eis aí o porquê de a expressão do homem no anúncio ser uma expressão de condescendência, de consentimento. A observação de outros anúncios da mesma campanha nos faz perceber também que esse motorista consciente pode ser um homem ou uma mulher:



Ilustração 8 – Anúncio da campanha nacional Sou legal no trânsito – Motorista legal é motorista consciente”¹

À semelhança do primeiro anúncio, a motorista que aparece na peça publicitária é uma motorista consciente que dirige seu dizer a outros motoristas, sobretudo àqueles e

¹ Disponível em: <<http://naocorradacorrida.blogspot.com.br/2012/01/motorista-legal-e-motorista-consciente.html>>. Acesso em 11 de jul. de 2016.

àquelas que não são conscientes. Assim, percebemos que, ao contrário do que sugere o LD, o fato de um homem não aparecer naquele anúncio não está relacionado ao fato de que os homens seriam aqueles à quem a mensagem se dirige, nem ao fato de que os homens são os motoristas (únicos ou em maioria) a que a mensagem poderia ser dirigida.

Diante do exposto, questionamos o porquê de a peça publicitária selecionada ter sido aquela em que aparece “um” e não “uma” motorista. Mais que a discussão sobre gênero gramatical, importa-nos perceber que a exclusão da peça em que aparece uma mulher em detrimento da que aparece um homem como motorista reforça a hipótese que temos defendido de que a seleção de textos seguida da falta de debate em torno das questões de gênero interdita certos sentidos sobre a mulher e os espaços em que ela pode circular, vinculando sua atuação sobre tudo à esfera privada enquanto que o homem tem sua atuação vinculada à esfera pública. O trânsito, neste caso, não é um espaço dentre os quais a mulher pode frequentar.

Orlandi (2012a) ressalta a importância de um trabalho com a leitura que leve em consideração a polissemia, isto é, a multiplicidade de sentidos. Ao fazer isso, ela não desconsidera a leitura parafrástica, mas destaca a leitura não deve se restringir à paráfrase, pois é preciso enxergar o texto como objeto linguístico-histórico e que, por esse motivo, é sujeito pluralidade de sentidos. No entanto, o que temos observado é que as atividades que priorizam a leitura parafrástica têm mais espaços nos LD que aquelas que envolvem uma leitura polissêmica, o que significa que a polissemia está em segundo plano.

Assim sendo, observamos que, pelo menos no que diz respeito a produção e circulação de sentidos ligados à mulher, o LD do 6º Ano da coleção *Jornadas.port* não apenas interdita certos sentidos sobre a mulher como também interdita a discussão de gênero e reproduz discursos machistas que sustentam sentidos, como por exemplo, o de que lugar de mulher é na cozinha, pra não dizer na esfera privado. Nesse movimento, há também a interdição da leitura polissêmica, uma vez que as atividades de leitura que envolvem os textos analisados ou não existem ou são embasadas na leitura parafrástica, o que não contribui para formação crítica do leitor.

5.2 A MULHER NO LD DE 9º ANO

Conforme mencionado no capítulo metodológico, a preferência de utilizar os volumes do LD Jornada. Port do 6º e do 9º ano, foi o fato de o 6º ano se configurar como o ano inicial e o 9º o ano final. Ademais, a escolha configurou-se também com intuito de perceber se existe mudança no modo como a mulher é representada e, sobretudo, como é feito o trabalho de interpretação, tendo em vista a diferença dos anos e do público pelo qual o livro é designado.

De modo geral, o volume do 9º ano não traz um número extenso de ocorrências que apresentem espaços para discussões das relações de gênero. No entanto, uma de suas unidades, Unidade V, apresenta discussões que possibilitam diretamente mais de uma discussão sobre a representação da mulher. Para início de análise, traremos aqui o primeiro texto a ser analisado, o qual encontra-se na Unidade I, leitura 1, na seção Reflexão sobre a língua, a qual tem como objetivo trabalhar com os conteúdos gramaticais, como já mencionado na análise do volume anterior. Cabe salientar que como se trata da mesma coletânea de Livros Jornada. Port, as seções de Orientação ao Professor são as mesmas, o que muda é somente as orientações didáticas fornecidas especificamente para as questões, o que muda de acordo com o ano.

3. Veja neste cartum como a composição pode produzir palavras a partir da aproximação de duas ou mais palavras simples já existentes na língua. Leia.

The cartoon is divided into six panels, each representing a day of the week. In the top row:

- DIA INTERNACIONAL DA MULHER:** A woman in a purple dress and green headscarf is smiling and holding a bouquet of flowers.
- DIA DE SEGUNDA-FEIRA:** The woman is holding a broom.
- DIA DE TERÇA-FEIRA:** The woman is holding a mop.

 In the bottom row:

- DIA DE QUARTA-FEIRA:** The woman is holding a vacuum cleaner.
- DIA DE QUINTA-FEIRA:** The woman is holding a bucket and a mop, appearing to be cleaning.
- DIA DE SEXTA-FEIRA...:** The woman is holding a broom, looking somewhat tired.

 The cartoon is signed 'DUKE' and 'www.dukechergista.com.br' in the bottom right corner.

Duke. Disponível em: <<http://www.dukechergista.com.br>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

a) Qual a intenção do cartunista ao comparar o Dia Internacional da Mulher com todos os outros dias da semana?

b) Em sua opinião, esse cartum representa a situação atual da mulher?
Resposta pessoal.

c) Os nomes dos dias da semana são formados pelo processo de composição. Que tipos de palavras foram empregados: substantivos, adjetivos, verbos ou outros? *Numerale e substantivo.*

d) Qual o efeito da repetição da expressão **dia de** e da palavra **feira**?
Resposta pessoal. Possibilidade: enfatizar o trabalho doméstico repetitivo de uma mulher.

3. a) Retratou a condição da mulher, que em um único dia do ano ganha flores; nos outros todos, só trabalha: lava, passa, limpa, cozinha.

ILUSTRAÇÃO 9 - Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Jornadas.port 9º ano, p. 27 - UNIDADE 1

Através desse texto de gênero Cartum o cartunista está propondo uma reflexão sobre como no dia Internacional da Mulher. Neste dia, as pessoas fazem o discurso de emancipação, de igualdade dos direitos, mas nos outros dias esses discursos não são efetivados na prática, ou seja, é esquecido e passa a ser reproduzido a mesma coisa de sempre, a mulher vai cuidar do lar. Sua intenção ao repetir os dias da semana de segunda a sexta-feira com atividades domésticas não é de reproduzir o discurso, isto é, para sustentar e reproduzir o mesmo sentido sobre a mulher, ele reproduz para questionar. Neste contexto, o problema não é lavar, cozinhar, passar, cuidar da casa, mas o fato de atribuir esse espaço como único e exclusivo da mulher.

Diante da questão posta no LD as alternativas A, B e D propõe a resposta pessoal dos alunos. O que se questiona é a condição da mulher, que em um único dia do ano ganha flores e nos outros dias só trabalham. Podemos dizer, neste contexto, que essa questão é

uma paráfrase. Seria, portanto, uma oportunidade de discutir sobre o lugar social da mulher e, principalmente, sobre esse lugar que traz o LD retomando os discursos até então já ditos sobre ela, mas na perspectiva do conhecimento de mundo dos educandos, tendo em vista que conforme Orlandi (2012a, p. 48) “[...] deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar com sua própria história de leituras”, como proposto nas questões A, B e D.

Ao perguntar, na questão A, sobre a intenção do cartunista ao comparar o Dia Internacional da Mulher com todos os outros dias da semana, a intenção do cartunista é questionar que discurso é esse de igualdade, que atribui esse espaço como de lavar, passar e cuidar do lar como o único espaço priorizado da mulher. Dito isso, levamos em conta que essa questão não pode ser considerada simplesmente como uma questão parafrástica, sobretudo, porque que não pode ser pensada separadas das outras.

A questão B, por exemplo, não pode ser respondida sem uma ligação com a questão “A”, pois elas estão imbricadas. O problema dessa atividade B é o fato de o aluno só precisa concordar ou discordar. As justificativas como por que? Explique ou exponha sua opinião não são exploradas. Além do mais, mesmo havendo espaços para questionamentos ele não é interrogado a explicar o porquê de concordar ou não, conseqüentemente, não é estimulado a refletir sobre as razões dessa condição que a mulher é representada pelo LD. O que ocorre, neste sentido, é a relevância do trabalho da leitura parafrástica em detrimento do polissêmico, e olhe que a atividade é destinada a alunos do 9º Ano. Desse modo, encontra-se trabalhando com as evidências presentes na materialidade do texto, mas não trabalha o discurso e a ideologia em que esses discursos estão vinculados, neste caso, o questionamento sobre questões históricas e sociais sobre o lugar da mulher não é problematizado.

Na questão D, existe à possibilidade de respostas também pessoal. Ao perguntar sobre o efeito da repetição da expressão **dia de** e da palavra **feira**, o LD abre margem para percepção da rotina exaustiva e extremamente repetitiva a que muitas mulheres estão fadadas. O cartunista utiliza desses recursos de repetição com o intuito de produzir um discurso contra esse lugar comum da mulher. No entanto, embora o cartunista traga questões a serem problematizadas o LD não estimula as discussões, talvez porque não seja a seção de leitura. O que o LD problematiza, portanto, é raso e superficial pois não vai ao

cerne da questão, ou seja, o texto tem potência, mas o LD não explora. Está tudo no nível das evidências.

Ainda neste volume, a na Unidade V, seção Leitura 1, traz discussões em relação a temática das relações de gênero. Observemos:

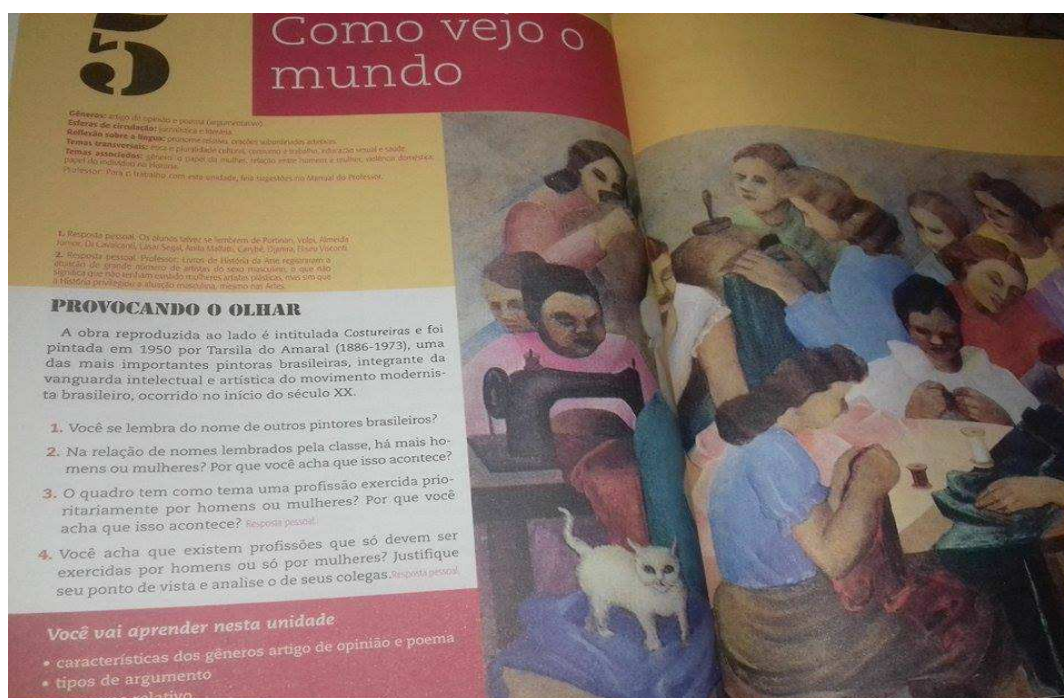


ILUSTRAÇÃO 10 - Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção

Jornadas.port 9º ano, p. 154-155 – UNIDADE V

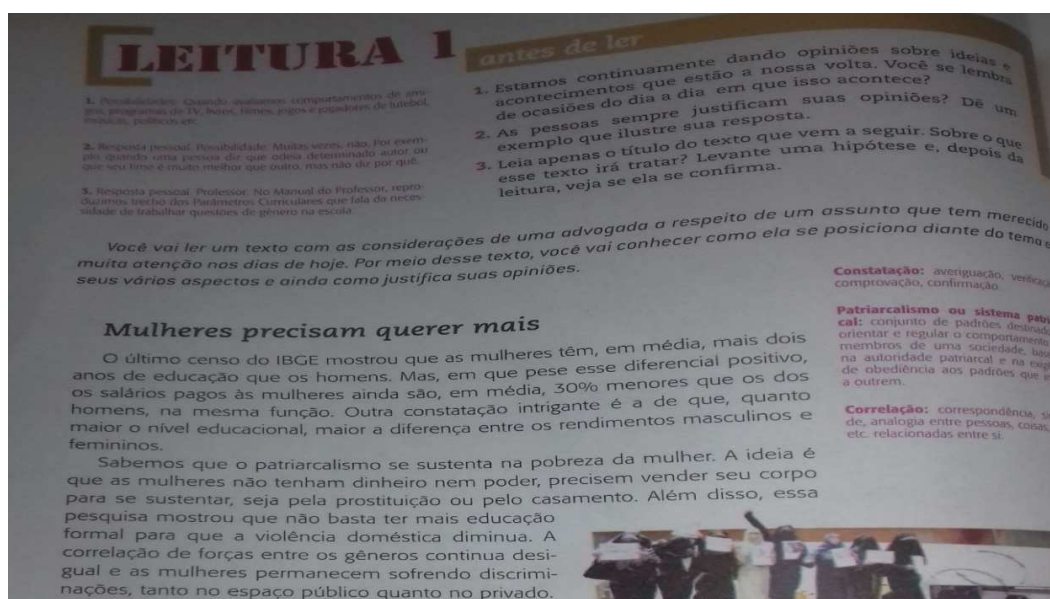


ILUSTRAÇÃO 11 - Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Jornadas.port 9º ano, p. 156 - UNIDADE V

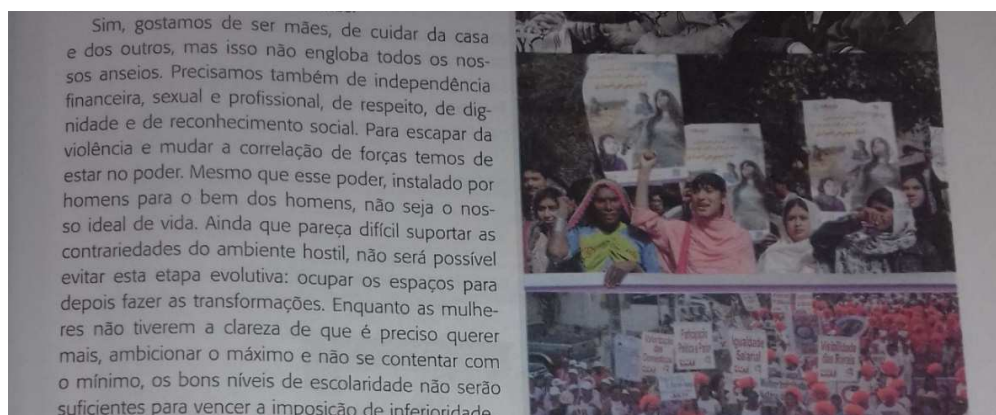


ILUSTRAÇÃO 12 - Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Jornadas.port 9º ano, p. 157 - UNIDADE V

Essa unidade proporciona a leitura do texto “Mulheres precisam fazer mais”, especialmente voltado para a discussão e reflexão sobre o que é o feminismo, o machismo, sobretudo, levando em consideração a luta das mulheres em prol da conquista de seus direitos e desmitificação da ideia de supervalorização do homem em detrimento das mulheres. No entanto, mesmo mediante a luta pela igualdade, e de acordo com o texto, as

mulheres não objetivaram abrir mão da vida doméstica de mãe e cuidadora do lar. Mediante a tal abordagem, consideramos de avanço o espaço proposto por esse LD para discussões feministas e de gênero, que objetivam promover a igualdade entre os gêneros. Passemos agora, para análise das questões de interpretação do texto “Mulheres precisam querer mais”:

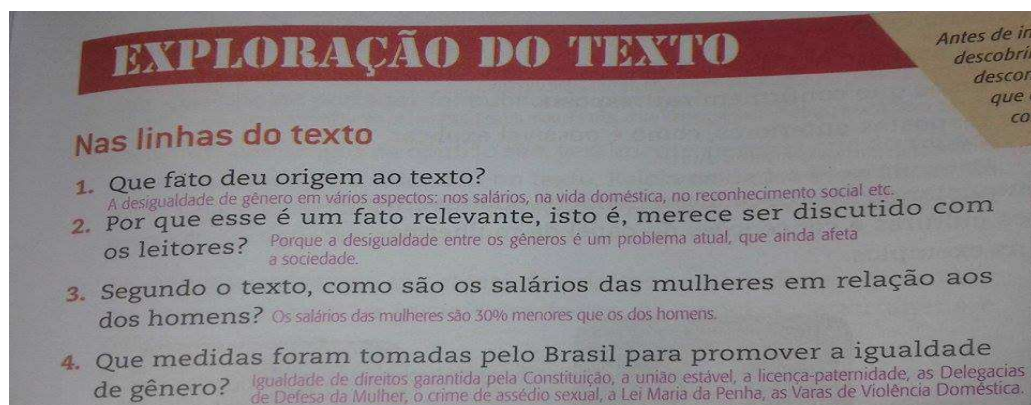


ILUSTRAÇÃO 13 - Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Jornadas.port 9º ano, p. 159 - UNIDADE V

Como em todo texto, as questões de interpretação são de grande importância para facilitar a compreensão do aluno com relação a leitura. A questão um, é importante, porque ela possibilita a existência da dois, uma vez que seria difícil responder à questão 2 sem saber o fato que deu origem ao texto. Isso porque, primeiramente, o leitor precisa localizar o fato, para só depois expressar sua opinião se tal fato é relevante ou não. Além disso, o leitor precisa compreender o que esse fato representa, e o porquê de sua relevância. Em vista disso, quando a questão 1 pergunta que fato se deu a origem do texto, é preciso proporcionar novos espaços para interpretação, como: Por que a desigualdade de gênero ainda é um problema? É isso que leitor precisa entender, que a desigualdade é o problema e não apenas reproduzir o fato que se deu a origem do texto.

A questão três poderia ser direcionada a outros questionamentos, como: como são os salários das mulheres? A que se deve isso? Como você se posiciona? Precisava haver elementos para exploração. Para melhor compreendermos que a questão três não foi bem explorada lançamos o questionamento: para que os alunos precisam saber como é o salário da mulher com relação ao do homem? O importante, neste contexto da questão, seria levar

os estudantes a refletirem, por exemplo, as razões que sustentam a diferença salarial entre homens e mulheres e também questioná-las.

Diante dos resultados, fica notável que ainda existem poucas questões que proporcionam gestos de interpretação dos sujeitos com abertura de espaços para outros sentidos, isto é, que possibilitem diferentes leituras do texto. A leitura a que se referimos aqui, diz respeito à leitura de mundo do leitor, aos conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser estudado e, a sua história de leitura. Tudo isso tendo em vista que a leitura é um processo ideológico, isto é, processo no qual as posições ideológicas dos sujeitos são determinantes para produção de sentidos. De acordo com os PCN, é papel do professor, como agenciador da leitura, proporcionar discussões reflexivas sobre os diferentes discursos a respeito de determinado tema, neste caso, a mulher, presentes nos materiais didáticos que circulam na escola.

É fundamental ressaltar que apenas nesse volume, na seção revisores do cotidiano, aparece uma mulher como professora. Atribuímos isso ao fato de que os alunos do 6º Ano estão em um período de transição em relação ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, momento em que eles costumam ter uma professora como referência para resolução de seus problemas (o que deixa de acontecer no segundo ciclo, haja vista que nesse momento eles passam a ter professores diferentes a cada disciplina). Dessa maneira, o LD constrói uma professora tendo como referência a imagem da mulher dócil, afetuosa e, que, no contexto escolar, passa a assumir o lugar da “mãe” que vai cuidar dos “filhos”.

No livro do 9º ano, por sua vez, a imagem da mulher como professora como professora tanto na seção revisores do cotidiano quanto no livro geral não se faz presente. Isso nos leva a perceber as condições da produção do material. O fato de ser os anos finais não necessita olhar a professora como a extensão da mãe na escola, como aquela que cuida e corrige, pois, os alunos já se encontram no 9º ano, logo o nível de maturidade se encontra mais elevada e os mesmos já sabem o que o papel do professor é ensinar, o que não deveria ser confundido com o cuidado materno.

Por esse e os outros lados mencionados, não basta que somente os documentos legais da educação promovam um pensamento crítico e reflexivo por parte do professor. Além destes, é preciso estar criticamente atento para os outros níveis de informações presentes no texto, enunciado ou imagem, posto que se encontram rodeados de efeitos de

sentido que não se restringem apenas a uma informação dada. É importante que o professor promova discussões que suscitem opiniões e, principalmente, uma visão crítica por parte dos alunos.

Igualmente, não basta que somente os PCN promovam discussões sobre as relações de gênero no espaço escolar. É preciso proporcionar às escolas o contato com teóricos e especialistas que discutam este tema. O contato com essas discussões favorece maior capacitação para os professores suscitarem debates referentes a temáticas presentes nos textos escritos ou visuais e nos materiais didáticos de um modo geral, os quais, na maioria das vezes, são tidos como inquestionáveis. Isto feito, os alunos poderão adquirir conhecimentos que extrapolam as concepções trazidas pelo LD.

Do mesmo modo, ainda de acordo com os PCN de Língua Portuguesa, a leitura não se resume pura e simplesmente em retirar informações da escrita, mas diz respeito, sobretudo, a atribuição de sentidos num processo que envolve conhecimentos extratextuais e que mobilizam saberes não evidenciados nos textos, não ditos que ali produzem sentidos. Isso significa dizer que o professor deve propiciar aos educandos caminhos para uma interpretação crítica que vai para além das evidências presentes tanto em textos verbais quanto em não-verbais, a fim de atribuir-lhe sentidos.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe, então, ressaltarmos a questão da imagem como objeto simbólico opaco, visto que é atravessada pela ideologia. Para melhor compreender é necessário esclarecer que um objeto opaco, não nos permite ver através. Isto dito, nota-se que a imagem não é transparente. Ela é opaca e a ideologia funciona nos dando a evidência dos sentidos. Assim, para alcançarmos outras possibilidades de interpretação, é preciso fazermos um trabalho de reflexão considerando que a ideologia é quem está funcionando. Isso resulta em entender, sobretudo, o porquê que os sentidos são aqueles e não outros.

Por meio das análises, podemos verificar a desigualdade das relações de gênero significadas no LD a partir da interdição de sentidos sobre a mulher que a vinculam à esfera pública e da insistência na repetição do dizeres “tradicionais”. Compreendemos que os diferentes modos de significar a mulher resultam de construções ideológicas vinculadas às relações de gêneros e que os sujeitos discursivos são afetados historicamente e socialmente pela ideologia. Diante desse ponto de vista, é preciso compreender que todo discurso é ideológico.

Assim, entendemos que a função pedagógica do LD compreende a problematização de discursos que regularizam condutas específicas para o masculino e feminino. Disso decorre que a interdição da polissemia e a injunção a paráfrase recorrentes nas atividades analisadas contribuem para a reprodução da desigualdade de gênero.

De modo geral, percebemos que o trabalho com a leitura relacionada às questões de gênero ou reproduzem dizeres cristalizados, ou restringem-se a identificação dos sentidos dos texto (como se eles fossem uma propriedade do texto e não resultassem da relação entre sujeitos que nele se estabelecem, mais precisamente do confronto entre as posições-sujeito dos interlocutores) ou dos sentidos atribuídos pelo autor do texto (como se a linguagem fosse transparente e a relação linguagem-mundo não fosse mediada pela ideologia). Assim, percebemos que a leitura polissêmica não é aquela que predomina nas atividades

analisadas, nas quais o que está em primeiro plano é a reprodução dos mesmos espaços de dizer, mais especificamente dos espaços tradicionais de dizeres sobre a mulher.

Sendo assim, nossa análise intensifica a necessidade de considerarmos o texto não como conjunto de enunciados, ou com mensagem responsável pela transmissão de informações ao leitor, mas como materialidade discursiva em que intervém já ditos, memória, sujeitos e ideologia.

Em vista disso, foi possível perceber silenciamento e a vedação da representação da mulher em outros espaços da vida social nos dois LD de Língua Portuguesa analisados. Partindo disso, sabemos que essas condições de leitura intensificam as representações evidenciadas nos textos-imagens selecionados nos recortes e faz com que tais representações sejam as únicas disponíveis aos alunos, principalmente porque não existem orientações para o professor desenvolver momentos de discussão dessa temática, nem temáticas que explorem as discussões.

Desse modo, o que propormos é que o professor, como agente difusor da leitura, deve proporcionar aos educandos o conhecimento dos mecanismos discursivos presentes na linguagem. Isso feito, o trabalho com a leitura não será restringido a simples estratégias de interpretação com partes do texto ou de reproduzir informações, mas de modo a compreender o funcionamento dos textos e enunciados propostos no LD e sua ligação com a ideologia.

Finalmente, esperamos que as questões problematizadas por esse trabalho possam contribuir para um olhar para o texto a partir de seu funcionamento discursivo e que elas permitam a compreensão de “[...] que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (ORLANDI, 2012a, p. 49). Assim, ressaltamos a necessidade de possibilitar caminhos para que o aluno-leitor problematize a evidencia de sentido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.

FERREIRA, Cristina Leandro. Nas trilhas do discurso: A propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni. Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

LIMA, Flágila Marinho da Silva. **Uma leitura discursiva sobre os modos de funcionamento do silêncio no livro didático de Língua Portuguesa**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana. 2015

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, Zink; PFEIFFER, Cláudia; LAGAZZI, Suzy (Org.). **Discurso e ensino: Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p 19-29

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp: 2004 e 2006.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni. Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

LIMA, Flágila Marinho da Silva. **Uma leitura discursiva sobre os modos de funcionamento do silêncio no livro didático de Língua Portuguesa**. –Feira de Santana, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. Eni Puccinelli. Segmentar *ou* recortar? **Série Estudos**, n. 10. Uberaba, Minas Gerais, 1984.

_____. Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Vozes, 1992.

_____. Eni. Puccinelli. Texto e discurso. In: Linguística: Questões e Controvérsias. ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Gestos de Leitura**. Ed. Unicamp, 1994, p. 111-118.

_____. Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.p. 115-132.

_____. Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2012b.

OLIVEIRA, Wilson Sousa. **A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de gênero**. Itabaiana: Gepiadde, Ano 5, Volume 9, jan-jun de 2011.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009, 288p. Tradução de: Les vérités de La Palice.

POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Ana Christina (Org.). **Introdução a Linguística: fundamentos epistemológicos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 353-389.